SinoELE
monográficos 10
2014
enero-junio

Español para sinohablantes

Estudios, análisis y propuestas

Edición electrónica a cargo de
MARIONA ANGLADA ESCUDÉ

EPES Jaén

2010-2011

ISSN: 2076-5533





ESPAÑOL PARA SINOHABLANTES

ESTUDIOS, ANÁLISIS Y PROPUESTAS

I ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA SINOHABLANTES (I EPES)
JAÉN, 15 Y 16 DE FEBRERO DE 2010
II ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA SINOHABLANTES (II EPES)
JAÉN, 3, 4 Y 5 DE FEBRERO DE 2011

Edición electrónica en SinoELE a cargo de
MARIONA ANGLADA ESCUDÉ
UNIVERSIDAD DE NANJING | 2014

Edición original de las actas en CD a cargo de
Narciso M. Contreras Izquierdo e Isabel Sánchez López,
con la colaboración / revisión de Alicia Arjonilla Sampedro y Laura Gutiérrez Peinado
SERVICIO DE PUBLICACIONES, UNIVERSIDAD DE JAÉN| 2011

ÍNDICE

- PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN EN LÍNEA EN SINOELE
- SOBRE LA PRESENTE EDICIÓN
- PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN ORIGINAL EN CD

EPES 2010

CONFERENCIAS PLENARIAS

- CORTÉS MORENO, MAXIMIANO

  Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación (11-42)

- PAREJA LÓPEZ, MARÍA JOSÉ

  Negocios del español y el español de los negocios en China (43-56)

COMUNICACIONES Y TALLERES

- ARISTU OLLERO, ANA

  Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona (58-71)

- ARJONILLA SAMPEDRO, ALICIA

  Efectos de la aplicación del modelo de Aprendizaje Cooperativo en un curso de español para sinohablantes (72-83)

- BAYES GIL, MARC

  El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo (84-91)

- BLANCO PENA,JOSÉ MIGUEL

  Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones (92-108)

- CORTÉS BUENO, ESTHER

  Problemas de metodología y estrategias de aula en grupos de estudiantes de origen mixto en la enseñanza ELE: sinohablantes y otros (109-117)

- COUTO FRÍAS, MARÍA SOLEDAD

  Alumnos chinos, ¿solos o acompañados? (118-126)

- GÓMEZ PÉREZ, LAURA

  Aquí todo es cultural… Experiencias de una docente novata de ELE a sinohablantes y sus reflexiones sobre la socio-inter-culturalidad (127-134)

- HINOJOSA RUZ, SIERRA Y ARANCHA PASTOR HARO

  La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral (135-144)

- LAMARTI, RACHID

  Mitos, falsas creencias y medias verdades asociados a los aprendientes sinófonos de E/LE y a su lengua nativa (145-152)

- LIMEI, LIU LIU

  El grado de dificultad gramatical en los niveles A1 y A2 del español y su programación didáctica para los sinohablantes (153-160)

- LÓPEZ RODRÍGUEZ, SUSANA

  Análisis del componente sociocultural en la clase de ELE. La cultura del aprendizaje (161-162)

- SABADELL MORO, LAURA

  ¿Una gran muralla? El contexto sociocultural del aprendiente chino de ELE: la cortesía y su variación intercultural (163-172)

- TORRES MARTÍNEZ, MARTA

  La enseñanza/aprendizaje de la formación de palabras en español a alumnos sinohablantes (173-185)

EPES 2011

CONFERENCIAS PLENARIAS

- BLASCO GARCÍA, ROCÍO

  El aprendiente chino en el contexto de Hong Kong (187-197)

- LU, JINGSHENG

  Distancia Lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China (198-212)

- MORENO CABRERA, JUAN CARLOS

  Chino para profesores de español (213-223)

- SAN GINÉS AGUILAR, PEDRO

  Lengua y cultura españolas vs chinas (224-233)

COMUNICACIONES Y TALLERES

- ALONSO PANTOJA, LUISA Y JUANA MARÍA BLANCO FERNÁNDEZ

  El método silencioso como herramienta de comprensión gramatical (235-240)

- ÁLVAREZ ROMERO, INÉS

  Consideraciones sobre los estándares del MCERL para la formación en ELE de sinohablantes: experiencias prácticas (241-246)

- BERNARDO JIMÉNEZ, ARÁNZAZU

  Factores implicados en el aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes chinos (247-259)

- CASTELLANO MERINO, ALEJANDRO, FRANCISCO FUENTES MARTÍNEZ Y LAURA GUTIÉRREZ PEINADO

  El cine: un recurso para superar las barreras comunicativas en el alumnado sinohablante (260-266)

- CASTRO GUTIÉRREZ, JAVIER E INMACULADA LOZANO OLIVAS

  Aspectos socioculturales de contenido religioso-católico en la enseñanza del español a estudiantes chinos (267-279)

- DÍAZ GARCÍA, ANTONIO LUIS

  EFE: español de los negocios para sinohablantes (280-285)

- DÍAZ GARCÍA, ANTONIO LUIS E ISABEL GARCÍA NIETO

  La cultura como recurso didáctico en la enseñanza de EFE (286-292)

- GARCÍA BORRÓN, MARÍA-DOLORES

  “Hablando se habla”: ejercicios para un programa de expresión oral basado en técnicas de dramatización para la clase de ELE (293-305)

- KU, MENGHSUAN

  El primer contacto con la gramática española de los universitarios taiwaneses. Contexto y reflexiones (306-315)

- TORRE CRUZ, SERGIO DE LA

  Comportamiento no verbal: ‘No me chilles, que no te veo’ (316-327)

PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN EN LÍNEA EN SINOELE

En los últimos años han sido varias las ocasiones en que nos han preguntado por la posibilidad de subir las actas de los EPES a la plataforma de SinoELE, dado el obvio interés que tienen los trabajos contenidos en ellas para el campo que nos ocupa. Pues bien, gracias a la generosidad de la Universidad de Jaén, empezamos ahora a cumplir este deseo con la publicación en línea de este primer volumen monográfico, que en realidad es una edición completamente renovada de las actas de los dos primeros encuentros (2010 y 2011). Un volumen que –lo avanzamos ya– pronto irá seguido de otros dos: uno con los artículos presentados en el III EPES (también una reedición completa de los textos de 2012) y otro con las actas del IV EPES (en este caso como primera edición), que es el último de los celebrados hasta el momento (2013).

Desde SinoELE, agradecemos al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén en la persona de su Director, José Ángel Marín Gámez, el habernos autorizado a publicar las actas de los tres primeros EPES. Al mismo tiempo, expresamos nuestra más profunda gratitud a los editores originales de las actas en CD, Narciso M. Contreras Izquierdo e Isabel Sánchez López, por haber acogido favorablemente desde el principio nuestra propuesta y por habernos ayudado a gestionar la necesaria autorización con la Universidad de Jaén. Esperamos no defraudar la confianza que todos han depositado en nosotros.

La presente edición ha corrido a cargo de Mariona Anglada Escudé, lectora AECID del Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Nanjing, Jiangsu, China, y miembro del equipo de SinoELE. Este volumen es fruto de su generosa colaboración y de su gran saber y buen hacer en el manejo informático. Se lo agradecemos de todo corazón.

José Miguel Blanco Pena
Alberto Sánchez Griñán
Nicolás Arriaga Agrelo

SOBRE LA PRESENTE EDICIÓN

Para la presente edición hemos partido de la versión en CD maquetada en 2011 por la Universidad de Jaén, a cargo de Narciso M. Contreras Izquierdo e Isabel Sánchez López (dirs./eds.). Se ha mantenido la organización de los artículos según la estructura de la versión original: EPES 2010 (Parte I) y EPES 2011 (Parte II), así como la subdivisión en “Conferencias Plenarias” y “Comunicaciones y Talleres”.

En ningún caso se ha alterado el contenido de los artículos más allá de la corrección de errores tipográficos o de la modificación de tamaño de alguna imagen o cuadro para una mejor composición de página. Los principales cambios de esta edición, pues, no son de contenido sino de forma:

En el proceso de edición, se ha cambiado la tipografía y, tratándose de una edición digital, hemos considerado pertinente añadir color al formato, utilizando las gamas de amarillo y rojo utilizadas por SinoELE. Al mismo tiempo, hemos reducido el interlineado y modificado la justificación y las sangrías para optimizar el espacio de impresión (en caso de que el lector decida utilizar el formato papel).

El nombre de cada uno de los artículos y el Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes al que fueron presentados (EPES 2010 o EPES 2011) ha sido introducido en el encabezado de las páginas para facilitar el manejo del volumen, teniendo en consideración la larga extensión de la revista (327 páginas). Para terminar, tratándose de una edición digital, se han mantenido los hiperenlaces, con el fin de facilitar el acceso a las referencias (tanto bibliográficas como intratextuales). El índice, además, está dotado de accesos directos a cada uno de los artículos para un mejor acceso y navegación por el documento.

Mariona Anglada Escudé

PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN ORIGINAL EN CD

Los nuevos mercados económicos y lingüísticos nos acercan a unos espacios del planeta ciertamente desconocidos para muchos de los profesionales de ELE. Los países sinohablantes son todo un mundo por explorar, además de una potencia económica, y su población universitaria demanda cada vez más la formación lingüística en nuestra lengua.

Sin embargo afrontar un programa de estudios de español para este colectivo entraña una serie de dificultades añadidas a las ya derivadas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Conseguir un alto rendimiento en este grupo de estudiantes requiere formularse una serie de preguntas sobre su cultura de aprendizaje, su proceso de adquisición y el papel del profesor entre otras cuestiones. De ahí que esta obra vaya dirigida principalmente a aquéllos que se encuentran en la actualidad desarrollando su docencia en programas lingüísticos para estos discentes.

Presentamos aquí la mayoría de los materiales presentados en los dos primeros *Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes* celebrados en la Universidad de Jaén durante los años 2010 y 2011 [1] con el objetivo de proporcionar una formación especializada a los profesionales en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua en estos contextos.

De este modo, la principal finalidad de la obra que ahora presentamos es poner en común la palabra de los expertos y compartir las dudas y experiencias de los docentes para poder establecer unos criterios claros y eficientes e incorporarlos a nuestra labor educativa.

Igualmente, nos propusimos responder a las cuestiones y dudas que puedan surgir en torno a dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo hincapié en conflictos concretos y reales del aula que frenan el desarrollo de la interlengua de nuestros alumnos.

Ha sido nuestra intención analizar, con la ayuda de los expertos, el perfil de este tipo de estudiante y el diseño de programas lingüísticos rentables desde su propio estilo de aprendizaje. De ahí que los dos encuentros cuyos materiales se presentan ahora estuvieran destinados únicamente a profesionales que trabajan con hablantes de chino como primera lengua. Consideramos que otros asiáticos difieren de este perfil de estudiante, aunque puedan coincidir en algunos aspectos. Es por ello por lo que igualmente se revisan materiales específicos de español para sinohablantes: su utilidad tanto en su confección y redacción como en la consecución de objetivos.

En cuanto a los contenidos que se recogen en este volumen, éstos han sido divididos en dos partes, que corresponden a los materiales (conferencias plenarias, comunicaciones y talleres) que fueron presentados en el primer y segundo encuentro respectivamente. De este modo podemos encontrar un amplio abanico de temas que pasan por el enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de ELE, las dificultades de la lengua española, la cultura, estrategias y estilos de aprendizaje, así como los manuales, recursos y materiales de ELE, todo ello siempre centrado en la figura del sinohablante.

---

[1] El I Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (I EPES) se celebró en Jaén el 15 y 16 de febrero de 2010, mientras que el II Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (II EPES) tuvo lugar en Jaén del 3 al 5 de febrero de 2011.

No podemos dejar de agradecer la inestimable ayuda y colaboración de todas aquellas instituciones que han participado en la organización de estos encuentros, así como en la edición de esta obra, y en especial a Alicia Arjonilla Sampedro, Sergio de la Torre Cruz, Fran Fuentes Martínez, Alejandro Castellano Merino y Laura Gutiérrez Peinado.

Los Editores

EPES 2010

CONFERENCIAS PLENARIAS

Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación

DR. MAXIMIANO CORTÉS MORENO
Universidad Católica de Fujen (Taiwán)

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar una serie de materiales didácticos de orientación comunicativa diseñados para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), en especial, los concebidos para alumnos hablantes nativos de chino (sinohablantes). Además de describir el producto, nos interesa analizar, al menos brevemente, el proceso, con el fin de ofrecer una visión más cabal. Como paso previo, reflexionaremos sobre el enfoque comunicativo y las posibilidades de adaptación a los alumnos chinos. El presente estudio queda enmarcado en nuestro proyecto de investigación 98-2410-H-165-004, patrocinado por el *Taiwan National Science Council,* al que reiteramos nuestro más sincero agradecimiento.

2. Aplicabilidad del enfoque comunicativo a los alumnos chinos

Determinados enseñantes consideran que el enfoque comunicativo es inviable con los alumnos chinos porque estos están acostumbrados a los métodos tradicionales. Por otro lado, insisten en que lo fundamental es que los alumnos aprendan bien la gramática. Convendrá, pues, aclarar qué es el enfoque comunicativo y qué papel desempeña el aprendizaje de la gramática en dicho enfoque (v. *Diccionario de términos clave de ELE*).

El enfoque comunicativo (*Communicative Approach*), también conocido como enseñanza comunicativa de la lengua (*Communicative Language Teaching*), enfoque nocional-funcional (*Notional-functional Approach*) o enfoque funcional (*Functional Approach*), se inspira en la comunicación real, que se lleva a cabo con un propósito claro, entre unos interlocutores determinados, en una situación concreta, es decir, en un contexto comunicativo preciso. En consecuencia, este enfoque tiene como objetivo general capacitar al aprendiente para una comunicación auténtica con otros usuarios de la LE. Obviamente, la comunicación puede ser tanto oral como escrita.

Siguiendo el modelo real, el enfoque comunicativo adopta características como las siguientes: (1) los aprendientes utilizan la LE como un medio para alcanzar un fin, p. ej., hacer unas preguntas a los compañeros para rellenar un plano de la ciudad; (2) entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su(s) compañero(s) sabe(n), y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea; (3) el alumno decide con libertad el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, etc. de su mensaje; (4) el aprendizaje de la cultura va ligado al de la lengua.

Al enfoque comunicativo con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. A pesar de que sus principios y técnicas son bien distintos de los tradicionales, en modo alguno niega la importancia de la competencia lingüística, sino que, sencillamente, va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa. Teniendo presente esta cuestión, lo que nos interesa saber a los profesores de ELE es si la enseñanza comunicativa es viable en clases de ELE con alumnos chinos. Para ello conviene saber cómo son, en general, los alumnos chinos. Si bien es cierto que estos alumnos están habituados a un tipo de enseñanza/aprendizaje que los occidentales denominamos *tradicional,* no es menos cierto que la inmensa mayoría respetan la figura del profesor y creen en lo que este les presenta y transmite. Por ello, una vez que el profesor se gana su confianza, los alumnos suelen aceptar las innovaciones didácticas que el profesor les propone (al menos, así ha sido en nuestro caso particular).

Ahora bien, el asunto no es tan simple. Los resultados pueden diferir sensiblemente de una a otra situación de enseñanza/aprendizaje. Si comparamos un grupo de alumnos sinohablantes que estudia ELE, p. ej., en Jaén con otro que lo estudia, p. ej., en Tainán, convendremos en que las circunstancias son totalmente distintas. En Jaén los alumnos están inmersos en un ambiente de lengua y cultura españolas: pueden (o, tal vez, necesitan) hablar con nativos a diario, tienen acceso permanente a la radio, televisión, prensa en español, etc. En Tainán, muy al contrario, su contacto con lengua y cultura españolas se limita, salvo en contadas excepciones, a unas horas de clase por semana. Si hilamos un poco más fino, en cualquiera de las dos ciudades mencionadas, podemos distinguir situaciones bien distintas entre sí: en un Departamento de Español (con varias horas de ELE al día), en un Departamento de Lenguas Extranjeras (con 2-4 horas de ELE por semana como asignatura optativa), en una academia de idiomas, etc.

En esencia, lo que nos interesa destacar aquí es, por un lado, los diferentes tipos y grados de motivación que llevan a cada alumno a estudiar ELE en cada una de las situaciones mencionadas y, por otro lado, las oportunidades que el centro docente le ofrece para desarrollar su competencia comunicativa.

Concluyendo, ¿en la práctica, funciona el enfoque comunicativo en clases de ELE con alumnos chinos? Basándonos en nuestra propia experiencia, podemos afirmar que sí, aunque no siempre. Si bien en condiciones favorables, puede ser un éxito, en condiciones adversas puede dar resultados mediocres. En cualquier caso, que una clase funcione no depende solo del modo de enseñanza, sino de un buen número de factores, tales como el ambiente en el aula, la empatía entre el profesor y los alumnos, los materiales y las actividades didácticas… y, muy en especial, la motivación de los alumnos por aprender. Una de nuestras tareas como investigadores/docentes consiste en analizar cuáles de esos factores presentan deficiencias y procurar subsanarlas dentro de nuestras posibilidades.

3. Descripción de materiales de ELE

Grosso modo, existen tres tipos de materiales de ELE:

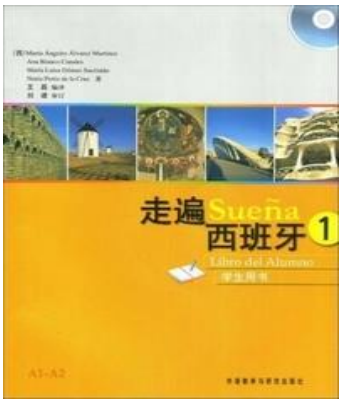
- los elaborados para alumnos de ELE en general,
- los adaptados a alumnos de una procedencia lingüística específica (p. ej., a alumnos chinos)

y

- los elaborados específicamente para hablantes nativos de una lengua determinada (p. ej., para alumnos sinohablantes).

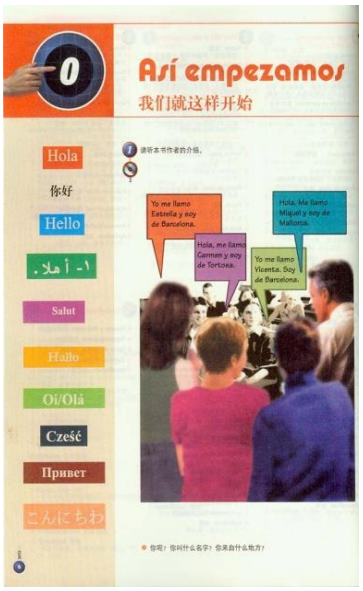
Aquí no vamos a tratar los del primer tipo. Mencionaremos unos ejemplos del segundo tipo y nos ocuparemos con detalle del tercer tipo.

3.1. Materiales de ELE adaptados a alumnos chinos



Sueña. Va acompañado de un cuaderno de ejercicios, un libro del profesor y cedés. En la adaptación china se traducen los enunciados de las actividades, así como alguna frase difícil de los textos. Al final de cada ámbito se presenta un resumen gramatical en chino y una lista de vocabulario español-chino. En su reseña en www.sinoele.org Alberto Sánchez Griñán explica que no hay adaptación metodológica y que los alumnos chinos desconocen muchos referentes culturales (personajes, celebraciones, lugares, etc.) que aparecen en el texto. Por ello, concluye el profesor Sánchez Griñán, «la adaptación es insuficiente».

Así me gusta. Como se puede ver en las imágenes de abajo, al alumno sinohablante se le facilita su tarea, dado que puede leer en chino. La duda que surge ante estas páginas es si al profesor de ELE que no puede leer en chino también le resulta cómodo trabajar con este material.







3.2. Materiales de ELE elaborados específicamente para alumnos chinos

El presente capítulo constituye el núcleo de este trabajo, por entender que son precisamente este tipo de materiales los que ofrecen una mayor rentabilidad didáctica en

contextos de enseñanza de ELE a estudiantes sinohablantes. Como precursores de los actuales materiales de orientación comunicativa, son de obligada mención la ya clásica serie de *Español moderno,* publicada en Pekín por el ilustre hispanista Dong Yansheng y utilizada en la mayoría de las universidades de la República Popular China. Habida cuenta de la orientación tradicional de estos materiales, escapan del foco de atención de este trabajo, pero al menos señalaremos el considerable peso específico que han tenido en la didáctica del ELE en China Popular en las últimas décadas.

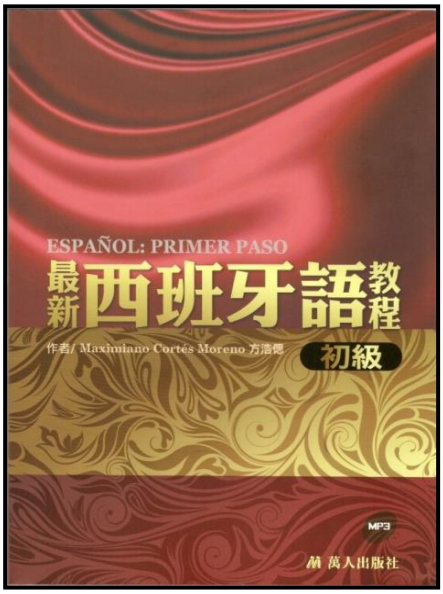
Centrándonos ya en los materiales de sesgo comunicativo que vamos a exponer aquí, aclararemos, para empezar, estas cuestiones generales: ¿qué tipos de materiales son?, ¿para quién / por qué / para qué / cómo y cuándo se han elaborado? Hemos seleccionado materiales concebidos para sinohablantes que estudian ELE: libros de texto, de actividades gramaticales, de referencia, de cultura y de didáctica, así como actividades publicadas por separado para las clases de ELE. La elaboración de todos estos materiales viene motivada por una necesidad sentida, o bien por el propio profesor de ELE (autor), o bien por una editorial o una institución relacionada con la docencia del ELE. Así, todos ellos han sido diseñados en la última década para cubrir unas carencias detectadas en el mercado de materiales. Mayormente, se han elaborado a partir de una comparación entre la lengua natal de los alumnos (chino) y la lengua meta (español). La tabla siguiente muestra un ejemplo de comparación entre el sistema consonántico del español y el del chino moderno estándar (*pǔ tōng huà*).

En gris consignamos los fonemas consonánticos españoles inexistentes en chino y que plantean dificultades de percepción y producción a los alumnos sinohablantes de ELE. El fonema /ɲ/, p. ej., no lo incluimos en la tabla, porque no supone dificultad alguna a nuestros alumnos taiwaneses, dado que el fonema, aun no existiendo en chino estándar, sí aparece en el dialecto taiwanés de la lengua min, lengua que en mayor o menor medida saben la mayoría de los taiwaneses. Los fonemas /b/ y /d/ ciertamente también existen en taiwanés. Sin embargo, siguen

MODO DE ARTICULACIÓN / ACCIÓN DE LOS PLIEGUES VOCALES / LUGAR DE ARTICULACIÓN		OCLUSIVOS		AFRICADOS				FRICATIVOS				
				NO RETROFLEJOS		RETROFLEJOS						
		NO ASPIRADOS	ASPIRADOS	NO ASPIRADOS	ASPIRADO	NO ASPIRADO	ASPIRADO	NO RETROFLEJOS	RETROFLEJOS	NASALES	LATERAL	VIBRANTES
BILABIALES	SORDOS	p	p^h									
	SONOROS	b								m		
LABIODENTAL	SORDO							f				
INTERDENTAL	SORDO							θ				
DENTOALVEOLARES	SORDOS	t	t^h	ts	ts^h			s				
	SONOROS	d								n	l	rr
ALVÉOLOPALATALES	SORDOS			tɕ	$tɕ^h$			ɕ				
PALATALES	SORDOS					tʂ	$tʂ^h$		ʂ			
	SONORO								ʐ			
VELARES	SORDOS	k	k^h					x/h				
	SONOROS	g								ŋ		

planteando dificultades de percepción y producción a estudiantes sinohablantes, incluso de nivel superior.

3.2.1. Español: primer paso 最新西班牙語教程



Este es un libro de texto, acompañado de CD y libro del profesor, diseñado para sinohablantes de nivel A1. Consta de 15 unidades organizadas en torno a funciones comunicativas. La necesidad de elaborar este material surge a raíz de la dificultad de enseñar ELE a alumnos sinohablantes principiantes con cualquiera de los libros editados en España. Estos resultan complicados para nuestros alumnos, principalmente, debido al exceso de información lingüística y cultural que presentan en cada unidad.

Con el fin de solucionar este problema, nos proponemos diseñar un libro que cumpla los siguientes requisitos:

A- selección de los aspectos esenciales para los principiantes;

B.- presentación paulatina de los mismos;

C.- presentación bilingüe: español-chino;

D.- atención a todas las destrezas (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral, interacción y mediación), integración de destrezas;

E.- atención a los diferentes niveles de la lengua (fónico, gramatical, léxico, sociocultural…);

F.- tratamiento en espiral de los contenidos (repaso continuado de lo aprendido anteriormente);

G.- variedad en el agrupamiento para realizar las actividades comunicativas: individuales, en parejas y en grupos;

H.- presencia del componente lúdico (juegos, canciones);

I.- sencillez y claridad de la exposición teórica en esquemas, resúmenes, notas, etc.

Veamos algún ejemplo de cada uno de los aspectos mencionados:

A- Selección de los aspectos esenciales para los principiantes. El libro aborda temas como los siguientes: datos personales, presentaciones, nacionalidades, profesiones, la familia, descripciones de personas y lugares, ubicación de objetos en casa y en el aula, etc.

B.- Presentación paulatina de los aspectos seleccionados. En la unidad 2 se presentan los números del 0 al 10, escritos a mano, pues no se escriben igual en chino que en español.

Escucha estos números y fíjate cómo se escriben. 請聽這些數字 並注意它們的寫法。

NÚMEROS	0 cero	1 uno	2 dos
3 tres	4 cuatro	5 cinco	6 seis
7 siete	8 ocho	9 nueve	10 diez

En la unidad 4 se presentan los números del 11 al 50; en la unidad 5, del 51 al 100; y en la 6, los números a partir del 100.

C.- La presentación bilingüe español-chino facilita no solo el trabajo del alumno chino, sino también el del profesor nativo. Este tipo de presentación es sistemática en:

- el título de cada unidad,

UNIDAD *3 ¿De dónde eres?* 你是從哪裡來的?

- en el índice de contenidos de cada unidad,

En esta unidad aprendo…	**在這個單元我學習…**
a saludar	如何問候
a despedirme	如何辭行
[…]	[…]

- en los enunciados de los ejercicios,

⓪⑥ EJERCICIO 1 Escucha los 4 diálogos. ¿Cómo se llama el hombre?, ¿y la mujer? Todos sus nombres están en la lista de abajo.	請聽上列的四個對話。男的叫什麼名字？女的呢？所有的名字皆在下列中。
[…]	

- en las notas lingüísticas y culturales (nota en chino en el libro del alumno y traducción al español en el libro del profesor),

ⓘ12.2. 我們使用 hay (+不定冠詞)來談及之前 没有提到的 物品、 地方和公共場所的存 […]

ⓘ12.2. Utilizamos hay (+ artículo indeterminado) para hablar de la existencia de objetos, lugares y servicios que no se han mencionado antes: *En* […]

- en el vocabulario de cada unidad

⑤⓪ Vocabulario de esta unidad 本單元的詞彙			
adivinar 猜	amiga 朋友	andar 走路	aparecer 出現
[…]	[…]	[…]	[…]

- y en el glosario español-chino del final del libro.

GLOSARIO 西班牙文 - 中文 詞彙對照表 本書出現的詞語之詞類略語解說如下： adj. = adjetivo 形容詞 adv. = adverbio o locución adverbial 副詞 […]	a a mediodía *adv.* 中午 a menudo *adv.* 時常 a veces *adv.* 有時候 […]

D.- Atención a todas las destrezas. En los dos ejercicios siguientes se puede apreciar cómo se trabajan e integran varias destrezas: comprensión lectora, interacción oral y expresión escrita.

EJERCICIO 8 En grupos de tres. Primero leed el diálogo de la izquierda.	三人一組，先念左邊的對話。
❍ Elisa ♦ Ángela ◘ Nieves	
❍ Ángela, ¿me das tu número de teléfono fijo?	❍ _____, ¿me das tu número de teléfono fijo?
♦ […]	♦ […]

EJERCICIO 9 En grupos de tres. Ahora practicad un diálogo parecido, utilizando la plantilla de arriba a la derecha. Con la información que te den tus dos compañeros, rellena la ficha de abajo.	三人一組，依照上面右邊的範例來練習類似的對話。用其他兩位同學給你的資料，填寫下列的表格。

ficha	Nombre	teléfono fijo	teléfono móvil	correo electrónico

E.- Atención a los diferentes niveles de la lengua. He aquí un ejemplo de nota sociocultural y otro de nota fónica extraídas del libro del profesor (en el del alumno están solo en chino).

ⓘ 2-2 En España y en otros países de habla hispana cada persona tiene dos apellidos, uno del padre (habitualmente el primero) y otro de la madre (habitualmente el segundo). […]

ⓘ 7-5 En español hay dos tipos básicos de entonación:
1.- declarativa, con final descendente↘, y
2.- interrogativa con final ascendente↗.

F.- Tratamiento en espiral de los contenidos (repaso continuado de lo aprendido anteriormente). Sirva el ejemplo siguiente para ilustrar este propósito: en la unidad 2 se introduce la función de identificarse y preguntarle a alguien su nombre; en la unidad 3 los alumnos aprenden a hablar de la nacionalidad; en la unidad 5, de otros datos personales —la edad, el número de teléfono y la dirección de correo electrónico—. A continuación, en la unidad 6, además de aprender a hablar del cumpleaños, los alumnos repasan los conocimientos adquiridos anteriormente, tal como se puede apreciar en esta actividad:

EJERCICIO 10 Relaciona cada pregunta con su respuesta.	請找出下列問句的答案。
1. ¿Cómo te llamas?	a- Es el 28 de septiembre.
2. ¿Cuál es tu número de teléfono?	b- Soy de Taiwán.
[…]	[…]

Luego, en la unidad 7 se vuelve a repasar todo ello:

EJERCICIO 12 Ahora rellena esta ficha con tus propios datos personales.	現在填寫你自己的個人資料表格。
Nombre:	Apellido:
Edad:	Profesión:
[…]	[…]

Así se van consolidando los conocimientos hasta culminar en la unidad 15 (última del libro), dedicada íntegramente a la revisión general.

G.- Variedad en el agrupamiento para realizar las actividades comunicativas: individuales, en parejas y en grupos. Veamos un ejemplo de actividad en parejas y otra en grupos de cuatro.

EJERCICIO 6 En parejas: alumno A y alumno B. Hazle a tu compañero estas preguntas y escribe sus respuestas. No puedes mirar sus fotos hasta el final, para comprobar.	兩人一組：學生 A和學生B。 問你的同學下面的問題並寫出其答案。 最後確認答案時，才可以看他的照片。
PREGUNTAS	RESPUESTAS
1.- ¿De qué color es tu coche?	1.- Mi coche es _____.
[…]	[…]
10.- ¿De qué color son tus sillas?	10.- Mis sillas son _____.

Algunas fotos del alumno A		Algunas fotos del el alumno B	
			

EJERCICIO 6 En grupos de 4 alumnos: A, B, C y D. Tú solo puedes mirar tu plano, en el que tienes 4 servicios. Para saber dónde están los otros 12 servicios, tenéis que preguntar a los compañeros, p. ej., *¿Dónde está el teatro?*	四人一組: A、B 、C 和D。只能看自己的圖， 每圖中有4處公共場所。你必須問 其他同學才能知道其他12處公共場所在哪裡，例如：*¿Dónde está el teatro?*
Los 16 servicios son: óptica información tienda de música banco Policía cine teatro tienda de informática parada de autobús metro Correos Cruz Roja cabina de teléfonos aparcamiento restaurante hotel	

He aquí el plano del alumno A y el del alumno D.



JUEGO DEL BINGO CON LETRAS 字母賓果遊戲	
Escribe una letra en cada casilla de la ficha siguiente. Vas a jugar al bingo. A la derecha tienes una ficha rellenada como ejemplo.	請在下列表格中的每一空格內寫上一字母。你將玩賓果遊戲。右邊有一填好的範例。

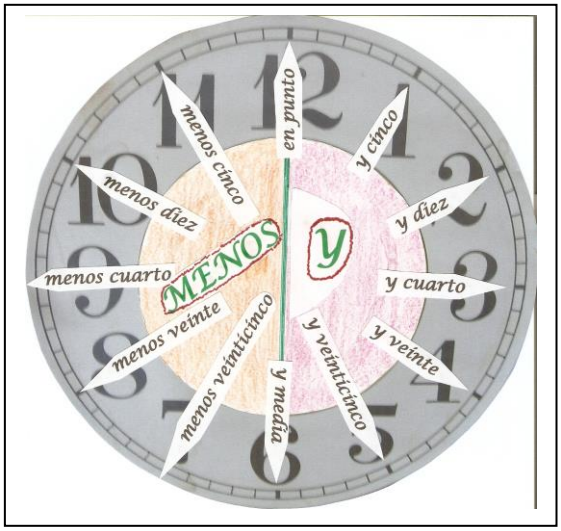
ch	j	b	r	l
a	w	ñ	i	s
d	u	f	x	y

I.- Sencillez y claridad de la exposición teórica en esquemas, resúmenes, notas, etc. He aquí un ejemplo de esquema.

¿Qué hora es? ⑤⑦

Observa con atención este gráfico; lee y escucha las frases.

請注意觀察下面的圖示，之後邊看邊聽下面的句子。



2:00 Son las dos.
2:05 Son las dos y cinco.
2:10 Son las dos y diez.
2:15 Son las dos y cuarto.
2:20 Son las dos y veinte.
2:25 Son las dos y veinticinco.
2:30 Son las dos y media.
-------- + 1 ----------
2:35 Son las tres menos veinticinco.
2:40 Son las tres menos veinte.
2:45 Son las tres menos cuarto.
2:50 Son las tres menos diez.
2:55 Son las tres menos cinco.

En el CD de audio incluido en el libro del alumno hay un total de 95 grabaciones realizadas a velocidad lenta por 23 locutores nativos (11 mujeres, 11 hombres y un niño) con acento estándar y por una taiwanesa (para la traducción al chino del vocabulario de cada unidad). Por regla general, las grabaciones incluidas en los materiales de ELE resultan muy difíciles para los sinohablantes principiantes por varias razones. La principal es un tempo de elocución demasiado rápido. En segundo lugar, la variedad de acentos complica innecesariamente la comprensión del sinohablante residente en su propio país. En tercer lugar, en las grabaciones con frecuencia aparecen demasiadas palabras o expresiones que aún no conocen nuestros alumnos principiantes. El resultado de ese cúmulo de circunstancias es que la mayoría de los alumnos no entienden y se desmotivan.

3.2.2. Español para hablantes de chino



Este es un libro de teoría y práctica gramatical, diseñado para sinohablantes de nivel A2 o B1. Consta de 10 unidades organizadas en torno a aspectos gramaticales problemáticos para alumnos sinohablantes, aunque también atiende al léxico, a las estrategias de aprendizaje, al lenguaje no verbal y, muy en especial, a la cultura. Puede utilizarse como libro de actividades gramaticales en clase, o bien como libro de aprendizaje autónomo (autoaprendizaje).

Cada unidad comienza con breves definiciones, esquemas sencillos, reglas generales, ejemplos y notas aclaratorias bilingües. Tras la teoría, se pasa a las actividades (11-12 por unidad). Procuramos establecer una progresión de menor a mayor dificultad en las actividades de cada unidad:

las primeras suelen ser de reconocimiento o de asociación, y progresivamente va aumentando el nivel de dificultad lingüística y de complejidad intelectual, dando paso a las actividades de producción o de reflexión. En la medida de lo posible, tratamos de diseñar actividades engarzadas entre sí, no aisladas. Otro de nuestros objetivos es la variedad en la tipología de actividades: relacionar dos elementos, clasificar palabras, escoger la opción correcta, completar una tabla, buscar errores en un texto, contestar a unas preguntas… Al mismo tiempo, intentamos que la tipología textual también sea variada: diálogos, cartas, recetas, biografías, mensajes electrónicos, cibercharlas, etc. Asimismo, alternamos la enseñanza deductiva con la inductiva. Al final del libro consignamos la clave de todos los ejercicios.

La cultura española está muy presente a lo largo del libro:

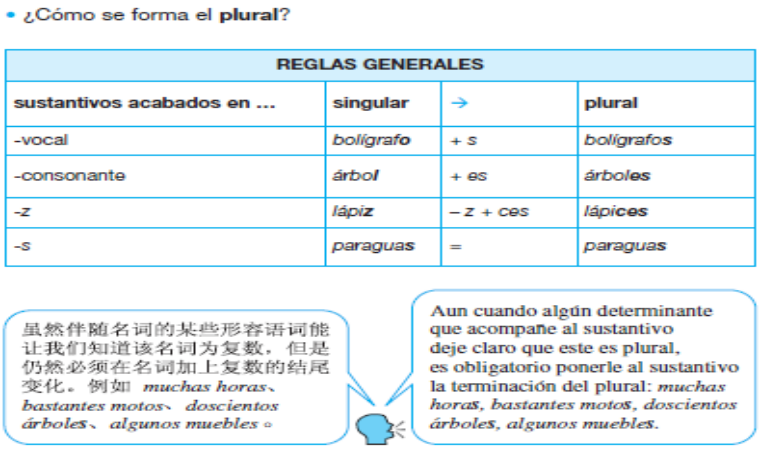
- artistas, p. ej., Salvador Dalí;
- deportistas famosos, p. ej., Fernando Alonso;
- textos literarios, p. ej., de Antonio Machado;
- monumentos, p. ej., la Alhambra;
- recetas de cocina, p. ej., el gazpacho;
- celebraciones, p. ej., el banquete de boda;
- otras diferencias interculturales, p.ej., los saludos.

Veamos algunos ejemplos de las características mencionadas.

- Esquema



- Reglas generales, ejemplos y notas aclaratorias bilingües



- Variedad en la tipología de actividades

1 **Elige la opción correcta en cada caso.**

1. Esta *pizarra* / *pizarras* parece nueva, pero ya es vieja.
2. Mis dos *hermanos* / *hermanas* ya están casadas.
3. El *campeón* / *campeona* no se llama Víctor, sino Héctor.
4. Quiere que le regale un *bolso* / *bolsa*, pero ya tiene un montón.

2 **Relaciona el sustantivo masculino del recuadro de la izquierda con su correspondiente femenino del recuadro de la derecha.**

masculino	femenino
gallo	yegua
alcalde	hembra
toro	gallina
macho	alcaldesa
jefe	jefa
caballo	vaca

masculino	femenino
príncipe	actriz
héroe	poetisa
profesor	reina
poeta	heroína
actor	profesora
rey	princesa

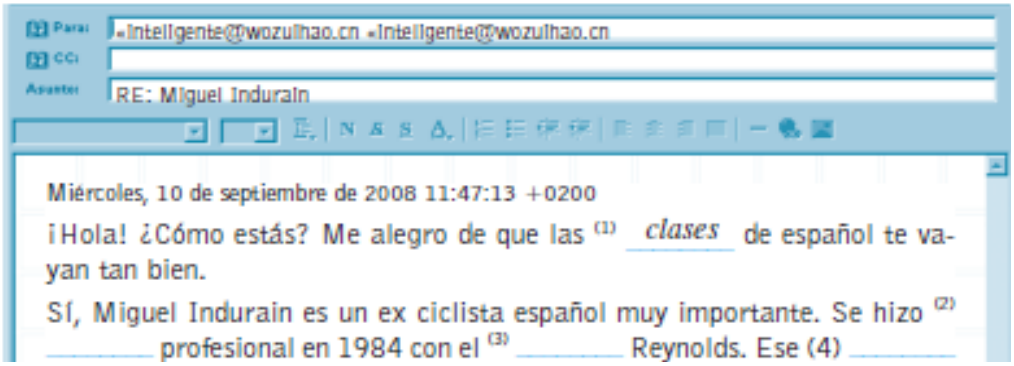
7 **Completa la tabla siguiente de nombres de árboles y sus frutos. Cuando acabes, reflexiona sobre esta cuestión: ¿Qué tienen en común todos los nombres de las dos columnas de la derecha?**

árbol	fruto
albaricoquero	albaricoque
pomelo	
	pomarrosa

árbol	fruto
almendro	almendra
	naranja
papayo	

[…] Nota: Como se puede apreciar, en esta tabla incluimos nombres de árboles y frutas (sub)tropicales que los alumnos sinohablantes necesitan conocer.

8 **En este correo electrónico tu amigo español te envía la información que le has pedido. Lamentablemente, un virus ha borrado del mensaje estos sustantivos: *deportistas, retirada, historia, dirección, Juegos, victorias, expertos, ciclismo, día, clases, Italia, equipo, ganador, carrera, corredor, información, año, años.* ¿Tú sabrías volver a colocar cada uno en su sitio?**


Para: «Inteligente@wozulhao.cn «Inteligente@wozulhao.cn
CC:
Asunto: RE: Miguel Indurain

Miércoles, 10 de septiembre de 2008 11:47:13 +0200

¡Hola! ¿Cómo estás? Me alegro de que las (1) *clases* de español te vayan tan bien.

Sí, Miguel Indurain es un ex ciclista español muy importante. Se hizo (2) _____ profesional en 1984 con el (3) _____ Reynolds. Ese (4) _____

- Enseñanza inductiva: de los ejemplos a la regla

7 **En este texto hay veinte adjetivos. Primero, subráyalos; después clasifícalos en la tabla de abajo. Al final, reflexiona: tres de ellos tienen la misma forma en masculino y en femenino; ¿cuáles son?, ¿y qué tienen en común?**

EL ACUEDUCTO DE SEGOVIA

El **Acueducto de Segovia** (siglo I-II) es uno de los monumentos más *significativos* y mejor conservados de la época romana en la Península Ibérica. Algunas zonas se restauraron en el siglo XV. Tiene una decoración sencilla. Es la construcción más representativa de la ciudad de Segovia. Aun siendo tan antiguo, ha llegado al tiempo presente en perfecto estado. Hasta casi nuestros días proveía de agua a muchas partes de Segovia. En los últimos años ha sufrido un patente deterioro debido a la creciente contaminación (calefacciones domésticas y tráfico rodado, que

singular		plural	
masculino	femenino	masculino	femenino
		significativos	

Los adjetivos _____, _____ y _____ tienen la misma forma en masculino y en femenino. Los tres _____.

- Tres actividades engarzadas: tres etapas consecutivas para alcanzar una meta comunicativa determinada, en este caso, escribir una carta con un buen estilo:

8 **Una amiga tuya te ha pedido que le corrijas esta carta. La verdad es que el texto es correcto, pero lo puedes mejorar si sigues paso a paso las instrucciones de esta actividad y la siguiente. De momento, empieza por leer la carta.**

Hong Kong, 19 de enero de 2009

Querido Valentín:

¿Cómo estás? Yo estoy estupendamente, aunque un poco resfriada.

Ahora estudio español en una academia. Esa academia está cerca de mi casa. La mayoría de mis compañeros son universitarios. Ellos estudian en la Universidad Confucio. Usamos un libro estupendo. En el libro hay muchos textos sobre España e Hispanoamérica. Los autores son un mexicano y una española. Ellos son profesores de

9 **¿Has observado que hay unas palabras subrayadas? Todas ellas se refieren a otras palabras que han salido antes en la carta. Búscalas y completa esta tabla.**

	palabras a las que se refieren las subrayadas	palabras subrayadas
1.	*una academia.*	Esa academia
2.		Ellos
3.		el libro
4.		Ellos

10 **¿Te has dado cuenta de que hay bastantes palabras repetidas? Por eso, la carta se hace un poco pesada. Ahora bien, si unes mediante relativos los pares de frases en los que aparecen esas palabras, la carta quedará mucho mejor.**

1. *Ahora estudio español en una academia* ***que*** *está cerca de mi casa.*
2. _____.

- Actividad en torno a la competencia cultural

2 **Completa el texto siguiente colocando cada una de las palabras o grupos de palabras del recuadro en la frase del texto que lleva su mismo número.**

[1] que se prepara	[2] es	[3] hasta que esté	[4] añadiendo
[5] se pasa por	[6] fría	[7] Se	[8] puede
[9] la llamada	[10] de		



[1] El gazpacho es una especie de sopa fría básicamente con agua, miga de pan, tomates rojos, cebolla, pepinos, pimientos, ajo, aceite de oliva, vinagre y sal. [2] Prepararlo sencillo. [3] Se remoja la miga de pan

- Actividad en torno a la competencia léxica

	FALSOS AMIGOS		
Traducción al español	⇦ inglés ≠ español ⇨		Traducción al chino
en realidad, de hecho	*actually*	actualmente	目前
licenciado	*bachelor*	bachiller	中学毕业生
alfombra	*carpet*	carpeta	活页夹
dibujos animados	*cartoon*	cartón	硬纸板
práctico, cómodo	*convenient*	conveniente	合适

- Actividad de mediación

11 **¡Por fin ha llegado a tu casa tu amigo español! Aunque ya ha estudiado un poco de chino, le cuesta entender. ¿Le puedes ir traduciendo lo que dice tu madre?**

Mamá: 你坐在电风扇前面吧！
Amigo: Perdona, ¿qué dice tu madre?
Yo: Dice que [1] *te sientes* enfrente del ventilador.
Mamá: 你要多少饭，你就自己加！
Amigo: Ahora solo he entendido la palabra arroz.
Yo: Sí. Dice que tú mismo [2] _____ el arroz que quieras.
Mamá: 尝尝这些鱼子！
Yo: Dice mi madre que [3] _____ estas huevas de pescado.
Mamá: 如果你喜欢鲑鱼子果，就拿很多着吧！

- Actividad lúdica

SOLITARIO LINGÜÍSTICO

1. SALIDA (6 puntos) *Perdone, ¿tú tiene hora de consulta esta tarde?*	**2.** (5 puntos) *Están reunidos el presidento y los empleados del banco.*	**3.** (3 puntos) *Isidro lleva muchos años en España, pero es nicaraguano.*	**4.** (2 puntos) *Es importante saber dónde está el éxito de emergencia, por si hay un incendio.*
18. (3 puntos) *Me han regalado un paragua enorme.*	**19.** (5 puntos) *¿Dónde está una panadería?*	**20.** (3 puntos) *Pienso mucho a mis amigos.*	**5.** (3 puntos) *Cada noche sueño de mi madre.*
17. (5 puntos) *En España tiene 17 Comunidades Autónomas*	**28. META** (8 puntos) *¿Quieres tomar qué fruta?*	**21.** (2 puntos) *Cariño, no pretendas que no me conoces.*	**6.** (5 puntos) *Me se ha caído una lentilla en el lavabo y no la veo.*

3.2.3. Temas de gramática española para sinohablantes

Este material lo componen dos libros de actividades gramaticales diseñados para sinohablantes. El primer libro, cuya publicación está prevista para marzo de 2010, corresponde a los niveles B1 y B2 (repaso de A1, A2). Consta de 10 unidades organizadas en torno a aspectos gramaticales: los pronombres de complemento, el imperativo, los tiempos del pasado, futuro y condicional, *ser* y *estar,* las preposiciones… Está concebido como libro de autoaprendizaje. De ahí que cada equis unidades se propongan ejercicios de autoevaluación y se ofrezca la clave de ejercicios.

Estas son, según el propio autor, las características más destacables de la obra:

A.- metodología *espiral* de la enseñanza de la gramática (repaso de los conocimientos previos);

B.- explicaciones a partir del uso real de la gramática;

C.- empleo sistemático de colores para facilitar la comprensión;

D.- descripción clara y precisa de los contenidos;

E.- traducción al chino (por la profesora Lee Jing-Jy) de las descripciones gramaticales y de los ejemplos, con el propósito de facilitar la comprensión y el análisis contrastivo;

F.- numerosos ejercicios para la práctica significativa de las reglas proporcionadas.

3.2.4. Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos



Este es un libro de referencia o consulta diseñado para sinohablantes de niveles A1, A2, B1 y B2. Este libro, publicado en colaboración con la Universidad de Salamanca y el Instituto Cervantes, se presentó en la inauguración de la sede del Instituto Cervantes en Pekín en 2006. La obra es bilingüe: páginas pares en español, páginas impares en chino (caracteres simplificados).

La primera parte de la obra aborda la pronunciación, la ortografía y la morfosintaxis. La segunda está dedicada a las funciones comunicativas básicas; además de ofrecer sus correspondientes exponentes lingüísticos, se incluyen numerosas notas de índole sociocultural.

He aquí algunos extractos del índice.

ÍNDICE

1. PRONUNCIACIÓN 6
1.1. Fonemas 6
1.2. La sílaba 10
1.3. Prosodia 10

2. ORTOGRAFÍA 14
2.1. El abecedario 14
2.2. Las letras mayúsculas 18

4.19. Frecuencia 184
4.20. Gestión de la comunicación 184
4.21. Gustos, intereses y preferencias 186
4.22. Habilidades 188

目录

1. 发音 .....
1.1. 字母的音 ....
1.2. 音节 .....
1.3. 音调 .....

2. 正字法 .....
2.1. 字母 .....
2.2. 大写字母 ....

4.19. 频率次数 .....
4.20. 沟通方式 .....
4.21. 兴趣和喜好 .
4.22. 技能 .....

Veamos algún fragmento de cada apartado. Con el fin de ahorrar espacio, seleccionamos solo el texto en español.

1. PRONUNCIACIÓN

1.1. Fonemas

1.1.1. Vocales

En español hay cinco vocales: */a/*, */e/*, */i/*, */o/* y */u/*. Ejemplos: *mar, es, ir, sol, tu*. Hay vocales chinas que no existen en español, como, p. ej., las que en pinyin se escriben *yu* –como en 绿 (lǜ)– y *e* –como en 呢 (ne)–.

1.1.2. Diptongos e hiatos

Un **diptongo** es la unión de dos vocales que se pronuncian en una misma sílaba. Frente a los nueve diptongos del chino *–ia, ie, ua, uo, yue, ai, ei, ao, ou–* el español tiene catorce *–ia, ie, io, iu, ua, ue, ui, uo, ai*

1. 发音

1.1. 字母的音

1.1.1. 元音

西班牙语有五个
ir、*sol*、*tu*。
在西班牙语里

1.1.2. Diptong

Diptongos是两
音：ia、ie、u
四个：ia、ie

2. ORTOGRAFÍA

2.6.1. El punto ☞ .

En español, el punto se escribe así «.» y no como en chino, «。».

2.6.2. La coma ☞ ,

En español, la coma se escribe así «,» y no se usa «、», como en chino.

2.6.5. Los puntos suspensivos ☞ ...

Los puntos suspensivos son siempre tres y se emplean:

2.6.10. Los signos de exclamación ☞ ¡ !

En español, se pone el signo de abrir exclamación (¡) al comienzo de una oración exclamativa y el signo de cerrar exclamación (!) al final de dicha

3. MORFOSINTAXIS

3.4.5. En español hay tres demostrativos –*este*, *ese* y *aquel* (con sus respectivas flexiones de género y número)–, mientras que en chino solo hay dos. *Este* no plantea dificultades especiales, dado que equivale a 这. La duda surge cuando uno desea expresar 那 en español, dado

3.13.13. Modelos de conjugación verbal

En este apartado se presenta la conjugación de los verbos modelo. En cada tabla aparecen algunos términos gramaticales que recogemos y traducimos en esta lista:

Verbo regular	规则动词	Imperativo	命令式
Verbo irregular	不规则动词	Indicativo	陈述式
Verbo reflexivo o pronominal	自复动词	Presente	现在时
Formas no personales	无人称动词	Pretérito perfecto	现在完成时
Infinitivo	原形动词	Pretérito indefinido	简单过去时
Gerundio	副动词	Pretérito imperfecto	过去未完成时
Participio	过去分词		

Verbos regulares

1. HABLAR 说	Formas no personales	Imperativo
	Infinitivo: hablar Gerundio: hablando Participio: hablado	habla (tú) hable (usted) hablad (vosotros/as)

- Ejemplo de diferencias entre países hispanohablantes

3.8.2.1.1.2. En algunas zonas del sur de España y en Canarias, en singular se emplean el pronombre ***tú*** como forma de confianza y el pronombre ***usted*** como forma de respeto; y en plural, siempre el pronombre ***ustedes***, sin distinguir entre relaciones de confianza y de respeto.

3.8.2.1.1.3. En gran parte de Hispanoamérica (con la excepción de México y Perú), se utiliza como únicas formas de segunda persona (sin distinguir entre relaciones de confianza y de respeto) ***usted*** en singular y ***ustedes*** en plural.

3.8.2.1.1.4. En Argentina, Uruguay, Paraguay y América Central, se emplea ***vos*** en lugar de ***tú***. Este uso va acompañado de cambios en las formas verbales: *vos sos* (*tú eres*), *vos querés* (*tú quieres*).

4. RECURSOS COMUNICATIVOS

4.12. Cumpleaños

Felicitar el cumpleaños
¡(Muchas) felicidades!
¡Feliz cumpleaños!

Una costumbre española es tirarle cariñosamente de la oreja a quien cumple años, tantas veces como años cumple.

4.13. Datos personales: pedir y dar datos personales

El nombre y el apellido			
Pregunta		**Respuesta**	
¿Cómo + verbo llamarse?	*¿Cómo te llamas / se llama (usted) / os llamáis?*	*(Yo) me llamo Héctor.*	*Héctor.*
		(Ella) se llama Shuru.	*Shuru.*
¿Cómo + verbo apellidarse?	*¿Cómo te apellidas / se apellida / os apellidáis?*	*(Yo) me apellido Fang.*	*Fang.*

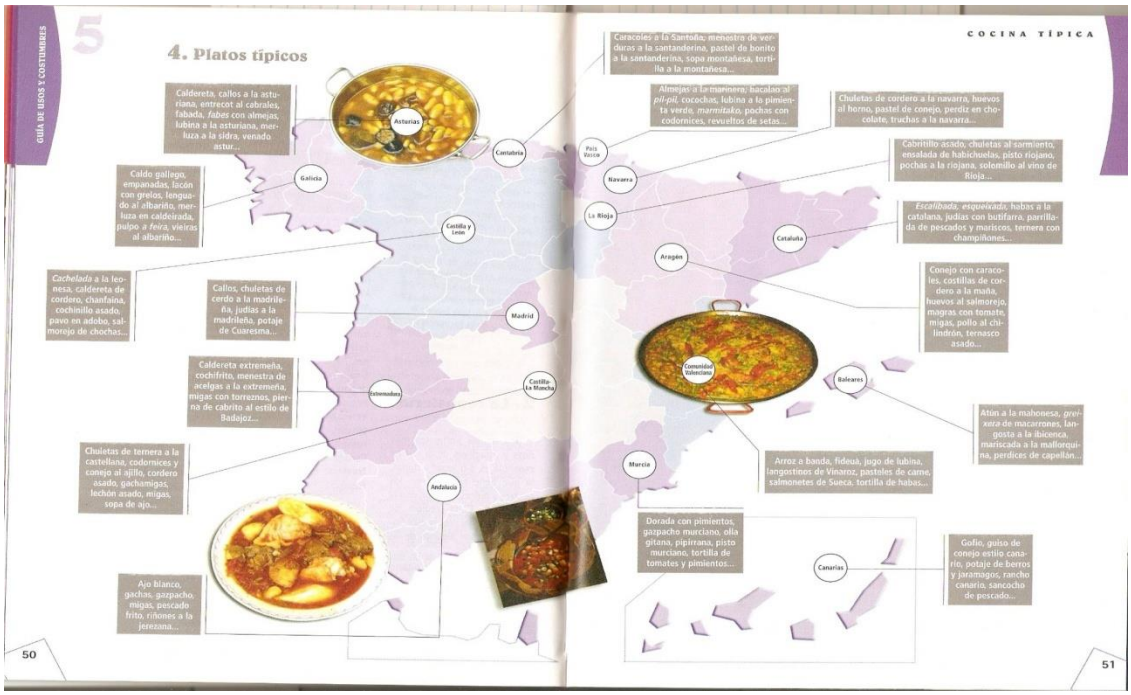
El nombre va antes del apellido, al revés que en chino; y no hay tanta variedad de nombres, ya que, tradicionalmente, se toman del santoral.

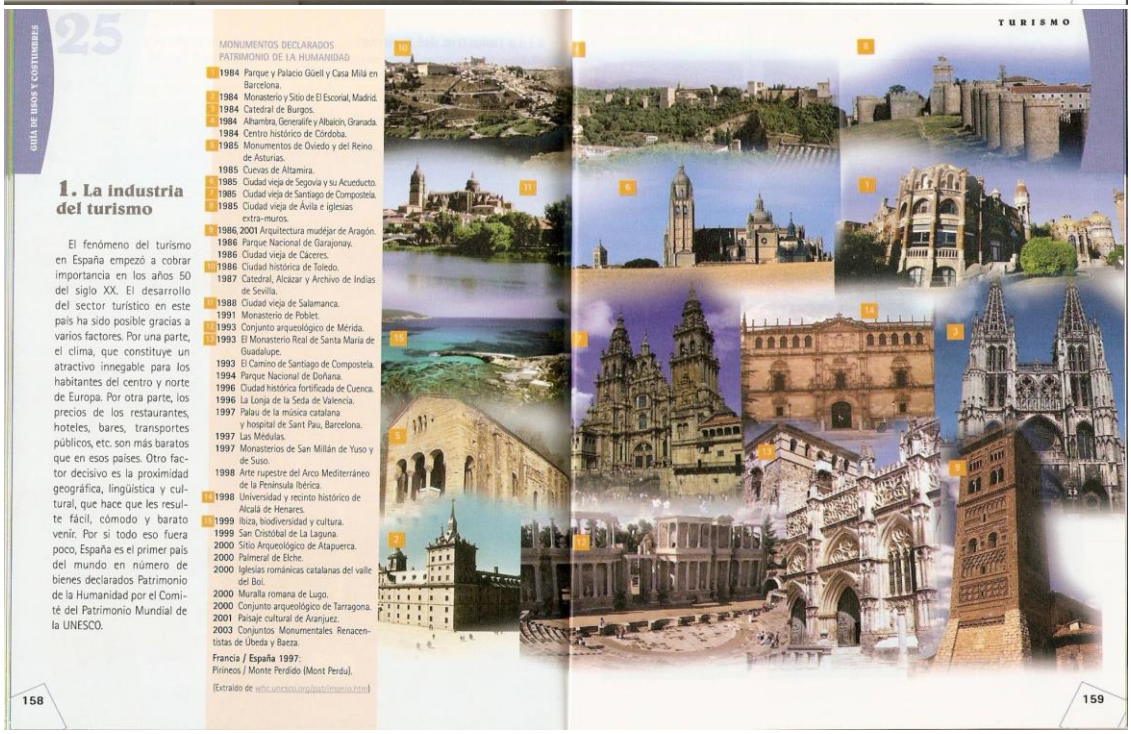
3.2.5. Guía de usos y costumbres de España



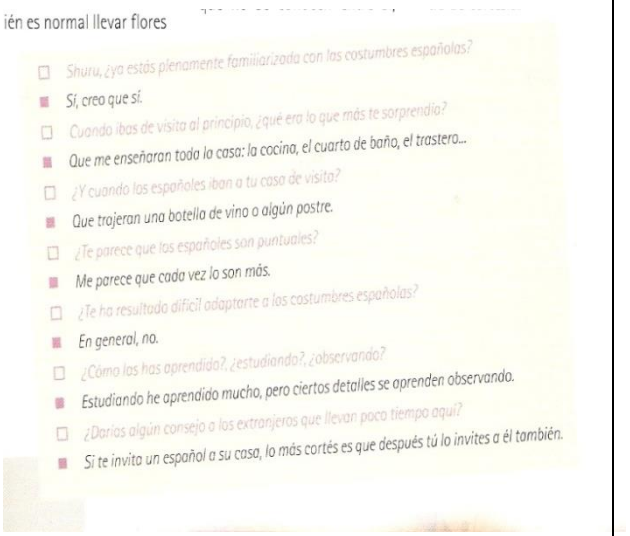
Este es un libro dedicado a la cultura española, diseñado para sinohablantes de niveles B1, B2, C1 y C2. Consta de 28 unidades organizadas en torno a temas de la sociedad española del siglo XXI. Tradicionalmente, los libros etiquetados como *de cultura* están enfocados hacia la historia, la historia del arte, la literatura, etc. —lo que en ocasiones se denomina *Cultura* (con mayúscula)—, pero a la mayoría de nuestros alumnos sinohablantes les interesan también los temas de la vida cotidiana —lo que en ocasiones se denomina *cultura* (con minúscula)—.

La necesidad de elaborar este material surge, precisamente, a raíz de la carencia de materiales publicados sobre estos temas de cultura (con minúscula). Si bien a la hora de seleccionar los temas que incluimos en esta obra y planificar el tratamiento más idóneo de dichos temas, tenemos en la mente a nuestros alumnos sinohablantes, a la hora de la redacción final del libro realizamos ciertas adaptaciones, con el fin de que la obra resulte apropiada para estudiantes de ELE en general. Así, se trata de una obra concebida originalmente para alumnos sinohablantes, aunque adaptada a estudiantes de ELE en general. Entre otros, la obra aborda los temas siguientes: bares, celebraciones sociales y familiares, cocina típica, danzas y fiestas populares, medios de comunicación, ocio y deporte, pareja, religiones, saludos, supersticiones, usos en la mesa, etc. A continuación presentamos algunos extractos del libro.



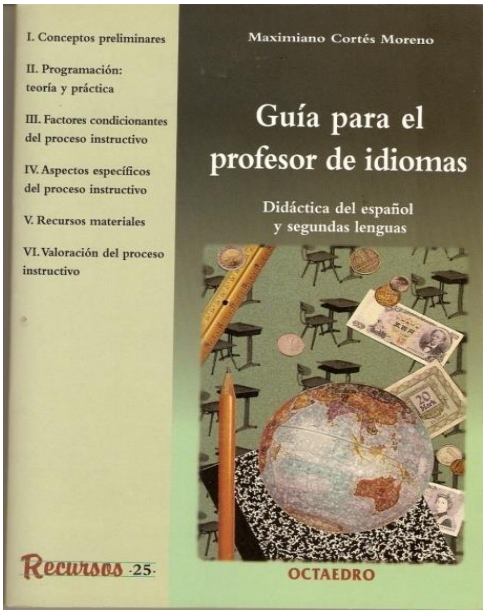


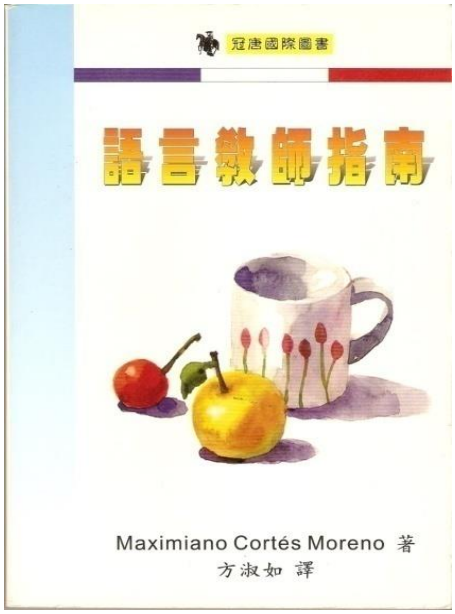
Veamos, a modo de ejemplo, unos comentarios sobre temas de especial interés, debido a las diferencias notables entre la cultura de los alumnos y la española. Determinadas costumbres españolas pueden resultarles verdaderamente sorprendentes a nuestros alumnos.

Mientras que la petición de mano sigue siendo una ceremonia trascendental en la sociedad china, en España, esta tradición está cayendo en desuso.	En el apartado dedicado al banquete de bodas se explican detalles como en qué consiste un menú típico, la costumbre de pedir que se besen los novios, la de quitarle la corbata al novio y subastarla, etc.
La petición de mano Cuando un chico y una chica deseaban mantener una relación estable, es decir, cuando querían ser novios formales, lo propio era que el chico fuera a pedir la mano de la chica. Con el propósito de oficializar esa relación, se celebraba un almuerzo o una cena en casa de [illegible] estaban prometidos. En ese momento, ella se ponía una alianza que le regalaba su prometido, y él se ponía la que le regalaba su prometida. Todavía hay novios que van a pedir la mano de su novia, aunque en general la ceremonia está cayendo en desuso, sobre todo en las grandes ciudades.	 **El banquete de bodas** Después de la ceremonia, lo típico es celebrar un banquete de bodas en algún restaurante. Dentro de las posibilidades económicas de los novios y de sus padres, el menú se caracteriza tanto por la calidad como por la cantidad. Un menú típico empieza con un aperitivo o bien con un entrante o con unos [illegible] En el banquete es frecuente que algunos invitados griten de vez en cuando: "Viva los novios" o "Viva los padres de la novia" o "Viva los hermanos del novio", etc. También es costumbre que griten insistentemente "Que se besen, que se besen..." hasta que consiguen que los novios se besen. En determinados ambientes, al final del banquete es costumbre quitarle la corbata al novio y la liga a la novia, cortarlas en trozos con unas tijeras y después ir pasándolos por las mesas: los invitados cogen un trozo y dejan una cantidad de dinero. Tradicionalmente, la familia de la novia corría con los gastos de sus propios invitados, y la familia del novio, con los gastos
En este apartado se describe la costumbre de dar besos incluso cuando se acaba de conocer a alguien, de dar besos a los niños varias veces al día, etc.	En esta entrevista una alumna taiwanesa nos cuenta alguna de las costumbres españolas que más le llamaban la atención al principio, p. ej., que al ir de visita le enseñaran toda la casa.
3. La costumbre del beso Es común entre un chico y una chica, así como entre dos chicas, incluso cuando acaban de conocerse, darse dos besos, uno en cada mejilla, de derecha a izquierda. Lo más corriente es que esos besos se den prácticamente al aire, sin apoyar los labios en las mejillas, y al tiempo que se dan los besos, es común apoyar levemente una mano en el hombro de la otra persona. La persona que presenta a dos desconocidos entre sí puede tocar el hombro o la espalda de la persona que está presentando en ese momento; en una situación formal no se llega a tocar, pero es común hacer el gesto como si se fuera a tocar y también se señala con la palma de la mano a cada uno de los presentados. Es frecuente que los padres y los hijos, lo mismo que los abuelos y los nietos, se besen en una o en ambas mejillas antes de acostarse y al levantarse, así como en otros momentos del día, por ejemplo, antes de ir al colegio o al regresar a casa. Los hombres normalmente no suelen besarse entre sí, a no ser que sean familiares. Los besos se sustituyen en este caso por palmadas en la espalda.	 ién es normal llevar flores Shuru, ¿ya estás plenamente familiarizada con las costumbres españolas? Sí, creo que sí. Cuando ibas de visita al principio, ¿qué era lo que más te sorprendía? Que me enseñaran toda la casa: la cocina, el cuarto de baño, el trastero... ¿Y cuando los españoles iban a tu casa de visita? Que trajeran una botella de vino o algún postre. ¿Te parece que los españoles son puntuales? Me parece que cada vez lo son más. ¿Te ha resultado difícil adaptarte a las costumbres españolas? En general, no. ¿Cómo las has aprendido?, ¿estudiando?, ¿observando? Estudiando he aprendido mucho, pero ciertos detalles se aprenden observando. ¿Darías algún consejo a los extranjeros que llevan poco tiempo aquí? Si te invita un español a su casa, lo más cortés es que después tú lo invites a él también.

3.2.6. Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas

Este es un libro de didáctica, publicado en 2000 en español y en 2001 en chino. La necesidad de elaborar esta obra surge a raíz de la dificultad de encontrar en la década de los 90 del siglo XX textos en español apropiados para nuestras clases de formación de profesores de ELE en Taiwán.





Si bien preparamos la obra pensando en las necesidades de nuestros propios alumnos sinohablantes que se están formando como futuros profesores de ELE, a la hora de la redacción final del libro, realizamos ciertas adaptaciones, con el fin de que la obra resulte apropiada para un público más general. Así, se trata de una obra concebida originalmente para profesores (en formación) sinohablantes, aunque adaptada a profesores de ELE en general.

La *Guía* consta de 79 capítulos agrupados en siete ámbitos:

I - conceptos preliminares: funciones lingüísticas, la competencia comunicativa…

II - programación: necesidades de los alumnos, objetivos, sílabo, método, tareas…

III - factores condicionantes del proceso instructivo: motivación, edad, transferencia…

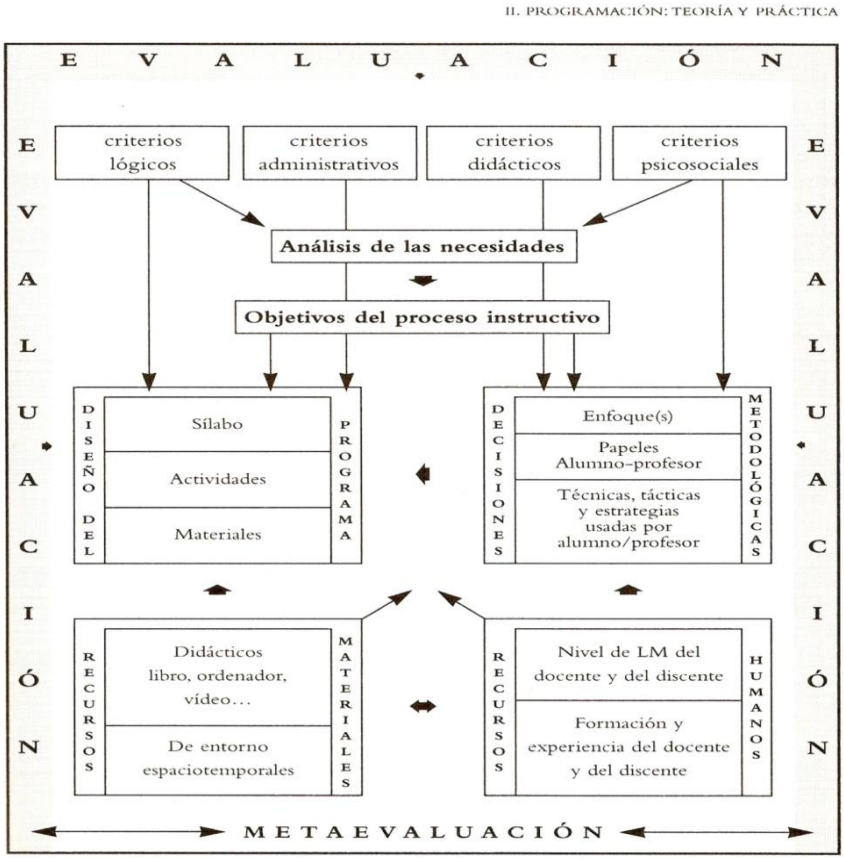
IV - aspectos específicos del proceso instructivo: léxico, gramática, integración de destrezas…

V - recursos materiales: el libro de texto, el diccionario, la literatura, el ordenador…

VI - valoración del proceso instructivo: la autoevaluación, el papel del error…

VII - opciones metodológicas: el método audiovisual, la enseñanza comunicativa de la lengua…

He aquí un diagrama que representa el diseño curricular.



Componentes y procesos del diseño curricular.

3.2.7. Actividades para las clases de ELE

En este apartado presentamos cinco de nuestras actividades didácticas publicadas en *DidactiRed,* del Centro Virtual Cervantes: (2003a) «Fonema, fonema…y bingo», (2003b) «De acento en acento y tiro contento», (2006) «Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (I)», (2007) «Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos» y (2008a) «Enseñanza de la ortografía a alumnos chinos». Con el fin de no extendernos innecesariamente, aquí nos limitamos a una exposición esquemática. Para una descripción detallada, remitimos al lector al enlace de cada actividad, que consignamos en la lista de referencias bibliográficas.

3.2.7.1. «Fonema, fonema…y bingo»

Con las palabras de estas cinco listas jugamos al bingo. Cada lista está dedicada a un par mínimo de fonemas, p. ej., /t/ - /d/.

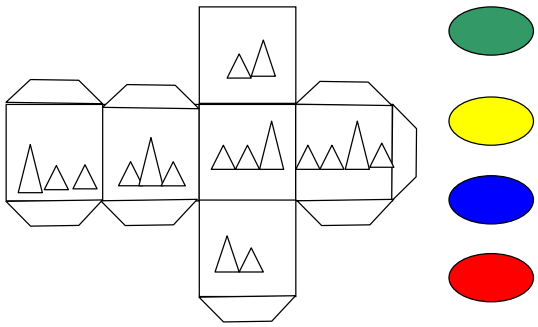
1. Cero, cerro, hiero, hierro, caro, carro, para, parra, […]	2. Tasa, taza, masa, maza, cosido, cocido, caso, cazo, […]	3. Bata, pata, baño, paño, vino, pino, beso, peso, […]	4. Día, tía, codo, coto, dorso, torso, de, te, […]	5. Guiso, quiso, gorra, corra, galgo, calco, toga, toca, […]

Cada alumno juega con una ficha como esta, que él mismo rellena antes de cada partida, escogiendo tres palabras de cada lista. He aquí una ficha rellena, a modo de ejemplo.

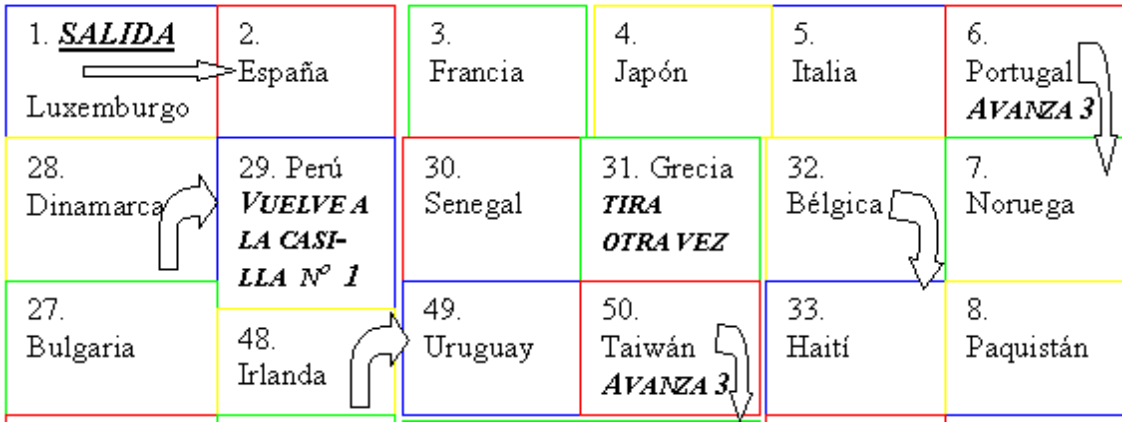
hiero	gorra	día	masa	bata
cata	perro	beso	hada	cazo
As	galgo	mota	cava	corral

3.2.7.2. «De acento en acento y tiro contento»

Inspirado en juegos populares como, p.ej., el de la oca, este juego tiene por objeto practicar los acentemas o patrones de acentuación en español. Una vez recortado el dado de abajo, se encolan las pestañas para construir un dado típico. Cada alumno escoge una de las cuatro fichas ovaladas de abajo. En el dado los triángulos pequeños representan las sílabas inacentuadas (átonas) y los grandes, las acentuadas (tónicas).



Cuando le toca a uno, tira el dado y observa el acentema que muestra la cara superior del dado. Entonces lleva su ficha hasta la primera palabra del tablero cuyo acentema coincida con el que muestra el dado. He aquí un fragmento del tablero diseñado para el juego.



3.2.7.3. «Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (I) »

Como punto de partida, se trabaja a partir de una historia (basada en hechos reales) de un español que va a cenar a casa de una amiga china y, como él no conoce las costumbres chinas, se comporta de un modo inadecuado (mete la pata en repetidas ocasiones). Acto seguido se presenta un texto en el que se narra la historia de Hăowán, un estudiante chino que fue a comer a casa de una familia española y tuvo algunos problemas, por no conocer las costumbres españolas. He aquí un fragmento de este segundo texto y, a continuación un fragmento de la parrilla que los alumnos rellenan para trabajar el contraste intercultural.

Nada más llegar a España, empezó a hacer amigos. Uno de ellos, Manuel, lo invitó un día a comer en su casa con su familia, a las 14 h. Hăowán no quería hacer esperar a la familia de su amigo y (1) fue a las 13:45 h. […] Manuel le presentó a su padre. Hăowán (2) le dio dos besos y le dijo «mucho gusto» […] Hăowán le entregó a Manuel el regalo que había comprado para la ocasión, (3) una bolsa de fruta deliciosa: un kilo de melocotones y otro de manzanas, las más hermosas […]

¿Qué comportamientos de Hăowán en casa de sus amigos españoles pueden resultar extraños en la cultura española?	¿Qué hecho cultural o qué pautas sociales desconoce Hăowán de la cultura española y que hacen que su comportamiento resulte extraño?	La pauta social en España en esa situación es…
Ir a las 13. 45 h	A esa hora probablemente la familia estaba muy ocupada ultimando el almuerzo.	Acudir puntual o incluso unos minutos más tarde.
[…]	[…]	

3.2.7.4. «Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos»

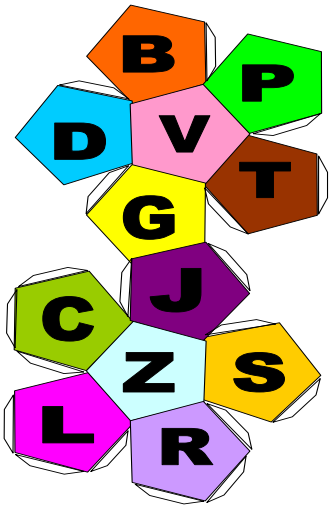
Inspirado en el juego del dominó, esta variante tiene por objeto practicar la pronunciación de unos pares mínimos seleccionados tras una comparación entre el sistema fonológico del chino y el del español. Se juega con fichas como estas.



He aquí un ejemplo de cuatro fichas bien colocadas.



3.2.7.5. «Enseñanza de la ortografía a alumnos chinos»



Esta actividad lúdica tiene por objeto el desarrollo de la expresión escrita. Con el recortable de abajo se forma un dodecaedro, en cada una de cuyas caras aparece uno de los grafemas que más problemas plantean a los alumnos sinohablantes de ELE. En síntesis, el juego consta de estas tres fases: (1) los alumnos se distribuyen en grupos; en cada grupo se van turnando para tirar el dado, decir una palabra que contenga la letra que haya salido y apuntarla; (2) entre todo el grupo se escribe una historia con las palabras de la lista (3); como culminación lúdica, se organiza un concurso de historias.

3.3. Materiales de ELE elaborados específicamente para profesores con alumnos chinos

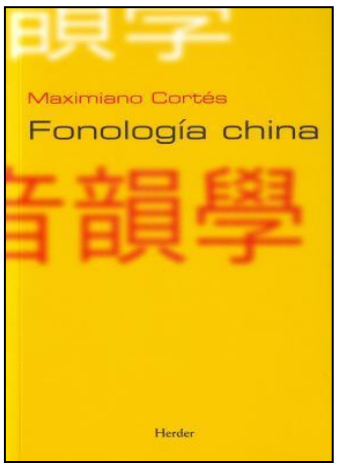
Como complemento a los materiales presentados en el capítulo anterior, en este aludiremos a tres libros para profesores de ELE con alumnos sinohablantes: *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos, Fonología china* y *Didáctica de la prosodia del español.*

3.3.1. Qué saber para enseñar a estudiantes chinos



En esta obra Alberto Sánchez Griñán y Mónica Melo recopilan siete artículos redactados por profesores, tanto chinos como nativos. Se abordan temas de lingüística contrastiva y de cultura contrastiva (interculturalidad): aspectos del sistema educativo chino, los modos tradicionales de aprendizaje, las expectativas de profesores y alumnos chinos, etc. Conocer estas cuestiones es de suma importancia para evitar conflictos derivados de discrepancias entre la tradición didáctica oriental y las nuevas corrientes metodológicas occidentales.

3.3.2. Fonología china



El primer libro publicado en español sobre este tema, es fruto de 16 años de investigación. Esta obra ofrece una descripción de todos los aspectos esenciales de la fonología china: las vocales, las consonantes, los sonidos combinados en sílabas, el tono de cada sílaba (tonema), las variaciones de los tonemas al combinarse unas sílabas con otras, la acentuación normal y enfática, la entonación declarativa, interrogativa y enfática. Siempre que resulta oportuno, dicha descripción va acompañada de una comparación con el español.

La obra va dirigida a varios tipos de lectores: hispanohablantes que estudian chino, lingüistas, fonólogos, fonetistas… y, de un modo

muy especial, profesores que enseñan ELE a alumnos sinohablantes.

La comunicación oral solo es posible con una pronunciación aceptable. Para alcanzar ese nivel aceptable, es preciso trabajar todos los aspectos fonológicos: las vocales, las consonantes, la acentuación, la entonación, etc. Es obvio que los profesores que enseñamos español a alumnos sinohablantes debemos conocer a la perfección todos esos aspectos de la fonología española. Pero también es muy importante que conozcamos la fonología china. Cuanto más a fondo la conozcamos, tanto mejor podremos entender las dificultades fónicas que experimentan nuestros alumnos, ya sea a la hora de escuchar un discurso en español —dificultades perceptivas—, ya sea a la hora de pronunciar en español —dificultades productivas—.

He aquí unas muestras del libro.

Fonemas vocálicos de la lengua china

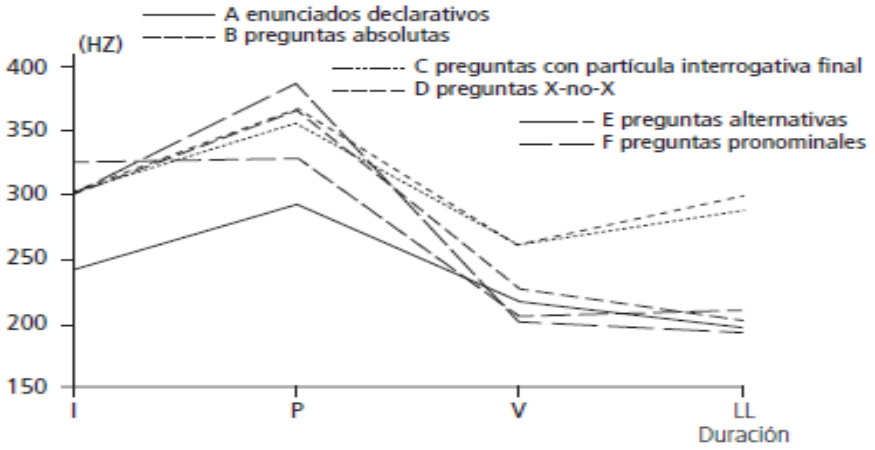
TIPOS DE VOCALES		Anteriores	Centrales	Posteriores
Cerradas	no redondeada	i		
	redondeadas	y		u
Semiabiertas	no redondeadas	e	ə	
	redondeada			o
Abiertas	no redondeada		a	

Estructura típica de la sílaba china

INICIAL	FINAL		
Consonante	Prenúcleo Semiconsonante	Núcleo Vocal	Coda Semivocal/nasal
	TONEMA		

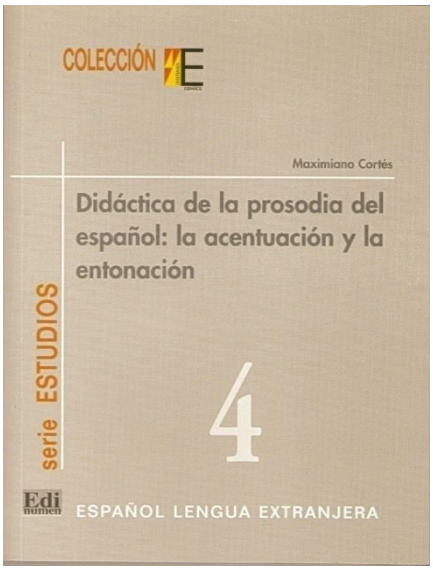
Sistema tonal del chino estándar moderno

N.º de tonema	Nombre chino	Descripción	Represen-tación numérica	Representación gráfica
1	阴平 (yīn píng)	alto y llano	5-5	
2	阳平 (yáng píng)	ascendente	3-5	
3	上声 (shàng shēng)	descendente-ascendente	2-1-4	
4	去声 (qù shēng)	descendente	5-1	



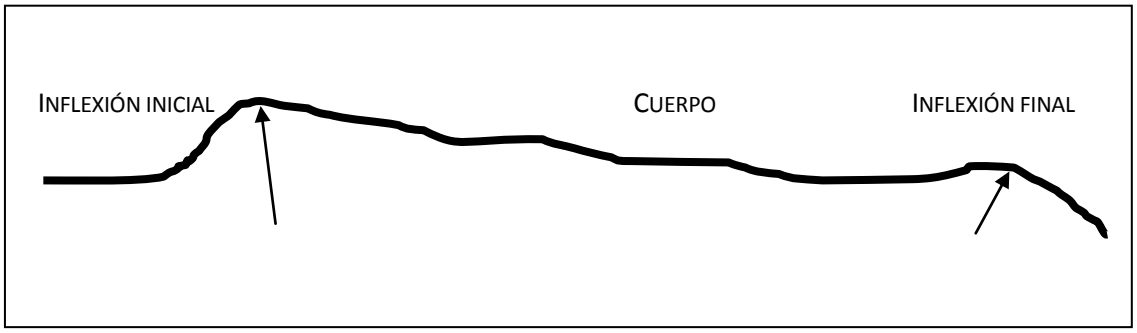
Los seis entonemas del chino (Shen, 1990a: 20)

3.3.3. Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación.



Para conseguir una buena pronunciación en español, no basta con saber articular los sonidos; es preciso, además, acentuar cada palabra donde corresponda y entonar cada enunciado según requiera la situación. La prosodia es, en efecto, un componente primordial de la comunicación, pero, lamentablemente, también uno de los más difíciles de dominar en una lengua extranjera, por lo que la ayuda del profesor es fundamental. ¿Cómo podemos enseñar a nuestros alumnos la acentuación y la entonación españolas? El objetivo de este libro es, justamente, dar una respuesta práctica a esa pregunta: ofrecer al profesor de ELE un marco didáctico apropiado para la enseñanza de la acentuación y la entonación españolas. El libro está estructurado en cinco capítulos: 1º introducción a la prosodia española, 2º procesos de aprendizaje de la acentuación y la entonación, 3º la acentuación y la entonación en clase y en los materiales didácticos, 4º un modelo didáctico diseñado *ad hoc* y 5º actividades didácticas elaboradas *ad hoc*. Este libro está basado en nuestra tesis doctoral, dedicada a la adquisición de la entonación española por parte de sinohablantes. Es por ello que tanto el modelo didáctico que esbozamos en el capítulo 4º, como las actividades didácticas que diseñamos en el capítulo 5º, tienen como destinatarios más directos, precisamente, los alumnos sinohablantes.

Veamos algunos extractos de la obra. En primer lugar, seleccionamos un sencillo esquema y nota teórica.



La inflexión final (nucleus), que parte del último segmento tónico o último pico y se extiende hasta el final del contorno, constituye el tramo clave de la unidad melódica, esto es, la parte más informativa en el plano entonativo.

Al final de cada capítulo, se proponen unas actividades. He aquí una de ellas.

4) Rellenando esta ficha, podrá tener una visión panorámica de la atención que recibe la prosodia y la pronunciación en los diferentes modelos didácticos. Las dos primeras filas ya están rellenas como ejemplos, aunque discutibles. No es preciso completar todas las casillas en cada modelo.

Modelos didácticos	¿Qué peso específico tienen la prosodia y la pronunciación?	¿La práctica fónica se basa en la imitación y en la repetición?	¿La práctica fónica se basa en la memorización?	¿El objetivo primordial es la formación de hábitos lingüísticos?	¿La corrección fónica es prioritaria?	¿La fluidez es prioritaria?	¿La inteligibilidad del mensaje oral es prioritaria?	¿El profesor es muy tolerante con los errores?
Método de gram.- traduc.	escaso	------	------	---------	----	---	---	sí
Método directo	mediano	sí	no	no	sí	no	no	no
Método audiolingüe								
Enfoque oral								
[...]								
Enfoque comunicativo								
Enfoque por tareas								

El diagrama de la página siguiente representa la integración de la didáctica de la prosodia en la didáctica de la pronunciación y de esta en el conjunto de la enseñanza del ELE.

Por último, recogemos un ejemplo de actividad de didáctica de la entonación.

INTERPRETACIÓN GUIADA CON FICHAS I

Confeccionamos una serie de fichas, escribiendo en cada una un enunciado sin signos de puntuación iniciales (¡, ¿) ni finales (., !, ?, ...). Los enunciados deben encajar en cualquiera de las cuatro entonaciones básicas –declarativa (.), exclamativa (!), interrogativa (?) y suspendida (...)–. La ventaja de emplear este tipo de enunciados es que obliga a los alumnos a centrarse en la entonación, ya que sólo así pueden distinguir entre las cuatro posibilidades. Entregamos una ficha a cada alumno.

Ya ha terminado de comer	No ha llegado todavía	Ha ido a correr	Ahora vive en Sabadell
Te puedo ayudar mañana	Ella trabaja aquí	Está muy cansado	No le gusta el jamón
Lo ha entendido todo	Ya está casada	Ellos no quieren ir	Está lloviendo otra vez

Un voluntario se coloca en la pizarra con estas 4 fichas entonativas: en una está el punto final, que simboliza los enunciados declarativos; en otra, los signos de admiración, que simbolizan los enunciados exclamativos; en otra, los signos de interrogación, que simbolizan los enunciados interrogativos; y en otra, los puntos suspensivos, que simbolizan los enunciados suspendidos.

.	¡ !	¿ ?	. . .

El alumno de la pizarra llama a cualquiera de sus compañeros, toma al azar una de las *cuatro fichas entonativas* y se la muestra únicamente a ese compañero, sin que la vea nadie más de la clase. Entonces el alumno llamado entona el anunciado de su ficha de acuerdo con la *ficha entonativa*. A continuación, se pregunta a la clase qué tipo de anunciado ha oído (es posible que no todos hayan oído el mismo tipo). Por último, se muestra la *ficha entonativa* a toda la clase y, así, se comprueba si el alumno en cuestión ha entonado bien.

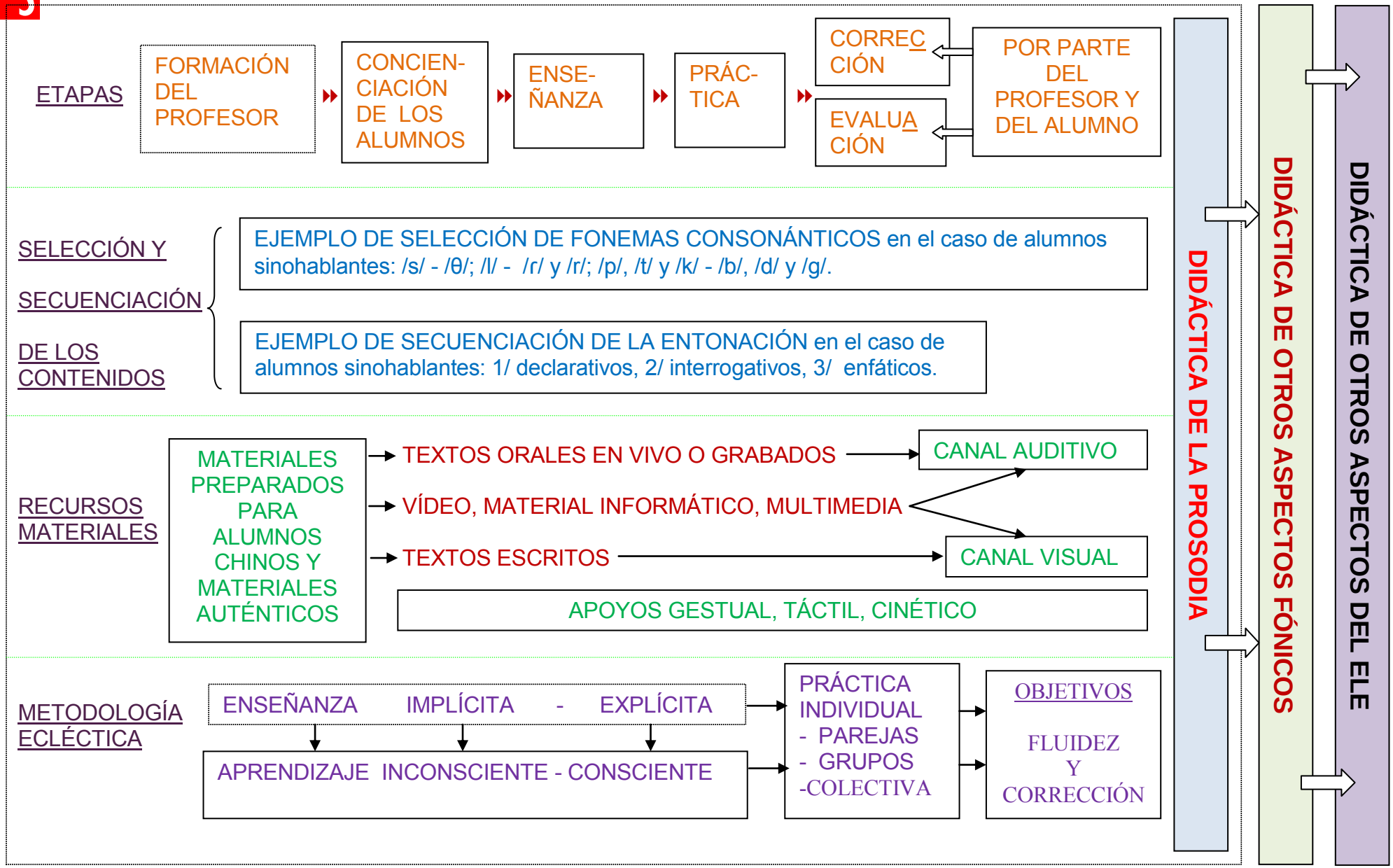


Diagrama 5. La didáctica de la pronunciación en el seno del proceso instructivo del ELE

4. Conclusiones

Tal como apuntamos al comienzo de este trabajo, *grosso modo,* existen tres tipos de materiales de ELE: los elaborados para alumnos de ELE en general, los adaptados a alumnos de una procedencia lingüística específica (p. ej., a alumnos chinos) y los elaborados específicamente para hablantes nativos de una lengua determinada (p. ej., para alumnos sinohablantes).

Si bien aquí no hemos descrito los del primer tipo, sí que hemos hecho alusión a algunas de sus características. Nos congratulamos de constatar cómo los materiales de ELE publicados en España son cada vez más próximos a la realidad lingüística y cultural de los hispanohablantes. En nuestra opinión, en general, parecen estar concebidos, sobre todo, para estudiantes que se hallan en una situación de inmersión lingüística y cultural en un país de habla hispana. Por otro lado, dadas sus características, estimamos que pueden dar mejores resultados cuantas más afinidades existan entre la lengua y la cultura de los alumnos y la lengua y la cultura españolas.

En el caso de nuestros alumnos sinohablantes, no obstante, el empleo de ese tipo de materiales plantea dificultades considerables en los niveles iniciales e intermedios, principalmente, debido a la enorme distancia lingüística y cultural que separan China de España e Hispanoamérica. Así, la mayoría de quienes los empleamos constatamos una sobrecarga de información lingüística y cultural en cada unidad, lo que exige un sobreesfuerzo tanto por parte del profesor para intentar aclarar tanta información nueva, como por parte de los alumnos para intentar asimilarla. Los alumnos comprenden y aceptan que prescindamos de (*saltemos*) algún que otro apartado del libro de texto, pero sienten curiosidad por saber qué dice su libro, y les puede resultar frustrante que con demasiada frecuencia la respuesta a sus dudas vaya en la línea de «eso no es importante», «déjalo, que eso es complicado», «de eso ya hablaremos más adelante», etc. A pesar de todo, lo cierto es que hasta el presente estos materiales han sido los más utilizados, y numerosos alumnos, merced a su motivación, esfuerzo y dedicación, han alcanzado resultados brillantes con ellos.

El segundo tipo, los materiales adaptados a alumnos chinos constituyen, a nuestro entender, un paso de acercamiento a la realidad del grupo meta y, por tanto, son válidos en la medida en que la adaptación tome en consideración las circunstancias y necesidades discentes de los destinatarios de los materiales. Estos materiales se hallan hoy por hoy en una fase incipiente, por lo que todavía parece prematuro enjuiciarlos. Ahora bien, si se nos permite recurrir a una metáfora del mundo de la confección, podríamos decir que los materiales del primer tipo son *prendas de talla única,* mientras que los del segundo son *prendas de confección a las que se les ha recortado y/o sacado algunos centímetros para adaptarlas a la talla del usuario.* Concebida así la diferencia, las *prendas* de este segundo tipo parecen preferibles.

El tercer tipo, los materiales diseñados específicamente para alumnos chinos, es, sin duda, el que más nos interesa. De ahí que le hayamos dedicado largos años a su elaboración y la máxima atención en este trabajo. Si se diseñan a conciencia, facilitan tanto la labor docente como la discente, en tanto que permiten ahorrar tiempo y esfuerzo en la enseñanza y en el aprendizaje. En consecuencia, son potencialmente más motivadores, dado que el alumno constata que estos materiales no constituyen una barrera a su aprendizaje, sino que, al contrario, son aliados de su progreso constante. Retomando la metáfora de la confección, podríamos decir que los materiales

didácticos de este tercer tipo no solo son *prendas hechas a medida (a la talla exacta), sino que, además, para su creación se han escogido los tejidos idóneos (p. ej., para un clima subtropical) y su diseño va en armonía con la tradición y la estética del usuario.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M.Á. *et al.* (2000): *Sueña,* Madrid, Anaya. Versión china: (2008) Libro 1 (A1, A2), (2009) Libro 2 (B1), Pekín, 外语教学与研究出 版社 (Foreign Language Teaching and Research Press).
- Blanco, J.M. (2010): *Temas de gramática española para sinohablantes.* Taipéi, Caves Books.
- Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas,* Barcelona, Octaedro. Traducción al chino (2001): 語言教師指南, 中文版由台北冠唐國際圖書公司出版.
- _____ (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen.
- _____ (2003a): «Fonema, fonema...y bingo», Centro Virtual Cervantes, *DidactiRed*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/12022003.htm. Actividad también publicada conjuntamente por el Instituto Cervantes y Ediciones SM en 2006 en *Didactired III: Funciones, aspectos fonológicos y fonéticos.*
- _____ (2003b): «De acento en acento y tiro contento», Centro Virtual Cervantes, *DidactiRed*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_03/06032003.htm. Actividad también publicada conjuntamente por el Instituto Cervantes y Ediciones SM en 2006 en *Didactired III: Funciones, aspectos fonológicos y fonéticos.*
- _____ (2003c): *Guía de usos y costumbres,* Madrid, Edelsa.
- _____ (2006): «Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (I)», Centro Virtual Cervantes, *DidactiRed*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_06/28082006.htm
- _____ (2007): «Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos» Centro Virtual Cervantes, *DidactiRed*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm
- _____ (2008a): «Enseñanza de la ortografía a alumnos chinos», Centro Virtual Cervantes, *DidactiRed*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/24032008a.htm
- _____ (2008b): *Español para hablantes de chino,* Madrid, SGEL.
- _____ (2009a): *Fonología china,* Barcelona, Herder.
- _____ (2009b): *Español: primer paso 最新西班牙語教程*, Taipéi: Mass Books (萬人出版社).

- _____ y FANG, S. (2006): *Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos,* Madrid, Santillana / Universidad de Salamanca / Instituto Cervantes.
- Llobera, M. *et al.* (2009): *Así me gusta,* Madrid, Enclave ELE.
- Sánchez Griñán, A. y M. Melo (coords.) (2009): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos,* Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur.
- Vv.Aa. (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm

NOTA: Para ampliar información, remitimos al lector al siguiente sitio web, en el que encontrará bibliografía de ELE, una revista electrónica, recursos didácticos, reseñas de materiales, etc., todo ello relacionado, precisamente, con la investigación y la enseñanza del ELE a sinohablantes: http://www.sinoele.org/

Negocios del español y el español de los negocios en China

MARÍA JOSÉ PAREJA LÓPEZ
Community College of City University of Hong Kong

> *Di sendas conferencias en los departamentos de español de un par de universidades y todos sus alumnos —todos, digo, sin una sola excepción— inquirieron, extrañados, tras oírme, que para qué diantre sirve leer un libro y confesaron, con diabólica inocencia, que ellos nunca lo habían hecho, pues estudiaban con el exclusivo propósito de entrar en una empresa o, mejor aún, de fundarla. Saber español es cosa altamente rentable en China.*

Estas palabras, escritas por Fernando Sánchez Dragó en su blog www.sanchezdrago.com/blog a raíz de su visita a China, resumen la situación actual del español en China, "cosa altamente rentable". El hecho de que Ma Yun, el presidente de Alibaba, www.alibaba.com, el gigante chino del comercio electrónico en América Latina, haya declarado que el idioma español es el gran obstáculo para la expansión de esta empresa[1], demuestra no sólo el interés sino la necesidad de aprender español por motivos económicos, y si visitamos su página web, le daremos la razón a Ma Yun: su portal traducido al castellano —www.alibaba.com—, presenta notables carencias y errores gramaticales.

Esta misma constancia que tiene Ma Yun de que el conocimiento de la lengua española es imprescindible para llegar a un mercado como el latinoamericano, la tienen los profesores y estudiantes del Imperio del Centro. Son varios los expertos que lo han señalado, profesores, como Carlos Sánchez, que señala en una entrevista *online*[2] que muchos estudiantes «consideran que el hecho de hablar español les va a ofrecer una oportunidad de encontrar un mejor trabajo, sobre todo ahora que las relaciones comerciales entre China y los países hispanohablantes están teniendo una gran importancia».

Por otro lado, rectores universitarios, expertos en el tema chino como Otero (2005), o diplomáticos como Pablo Bravo[3], son conscientes de cómo las relaciones entre China y América Latina benefician a España y al español, y se ha hablado de la *triangulación*. Independientemente de que China tenga o no que pasar por España para llegar a América Latina, que los expertos ponen en entredicho al señalar que China no necesita a España para llegar a dicha región (Soler Matutes, 2007), lo que no podemos negar es el crecimiento en el número de estudiantes y en los programas de español en las universidades chinas, así como la presencia de estudiantes españoles en nuestras universidades. Y ello a pesar de que España no es muy conocida en China y de que el

[1] «El español es el gran obstáculo para el gigante de internet Alibaba», disponible en http://www.soitu.es/soitu/2009/09/21/info/1253528661_916934.html

[2] Entrevista al profesor Carlos Sánchez Somolinos, "El español en China", en la página web de Editorial Edinumen, disponible en: http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=259&Itemid=38&lang=en

[3] «Entrevista a Pablo Bravo, embajador para el Año de España en China», *El País*, disponible en http://www.elpais.com/articulo/espana/Espana/quiere/tener/China/intereses/permanentes/elpepiesp/20060727elpepinac_15/Tes?print=1

español no es la lengua más valorada, tal como señalan los informes que se realizaron en 2007 y en 2009 sobre la imagen de España en China. Sin embargo, estos mismos estudios concluyen señalando que «España es relativamente desconocida en China, pero posee un fondo de imagen positivo, portador de esperanza» (Laso y Justo, 2009: 95). En estos informes vemos que lo más se valora de España en China es su atractivo turístico, que la mayoría de chinos no conocen nada o casi nada de España, que los estereotipos espontáneos sobre España son, por este orden, toros, fútbol, pasión y flamenco. Sin embargo, el conocimiento de estos estereotipos puede ser el paso inicial para suscitar el interés por España y por nuestra lengua, tal como señala Bravo: «Hasta ahora era fundamentalmente tópica: fútbol, folclore, gastronomía, toros… aunque siempre añado que el tópico bien utilizado es un buen punto de arranque. ¡Ay de los países que no tienen tópicos como referente» (Casa Asia, 2008: 3). Hay quienes incluso sugieren, visto el número creciente de horas que la televisión china dedica a transmitir partidos de La Liga, que se podría utilizar la popularidad del fútbol en China para promover España y el español.

> No podemos olvidar que también el deporte español ha sido embajador de España en Asia y, gracias a él, se han dado pasos de gigante en cuanto al conocimiento de España en el continente. A ello cabe añadir que el deporte español, especialmente el fútbol, asocia la imagen de España a la de un país competitivo y de productos de primera calidad. Son muchos los alumnos que acuden a estudiar español movidos por su afición al fútbol. (González y Ugarte, 2006: 460)

Tenemos un ejemplo en Hong Kong donde una cadena de televisión por cable promociona La Liga con música flamenca de fondo: http://www.youtube.com/watch?v=aDGoIYLnImM. Y ya que estamos en Hong Kong, veamos los datos del español en este territorio. En primer lugar, cabe mencionar dos medidas tomadas por el Gobierno de Hong Kong y que, no sólo indican que el aprendizaje del español es prioritario, sino que cuenta con el apoyo del gobierno español. Para el Gobierno de este Territorio Administrativo Especial, la capacitación profesional de sus habitantes es imprescindible. Y el *Continuing Education Fund*[4] ha identificado áreas estratégicas y para promoverlas, reembolsa el 80% de la matrícula, hasta por un valor de HK$10000, unos 1000 euros, a los adultos que completen cursos previamente aprobados. En el caso de los idiomas, los estudiantes tienen que realizar un curso de por lo menos 120 horas y pasar un examen acreditado internacionalmente (DELE, Bulats, GCSE). Desde el año 2008, el español está incluido en esta lista. En la actualidad hay varios departamentos universitarios de educación de adultos con programas reembolsables bajo este programa y las cifras indican un crecimiento constante en el número de estudiantes matriculados, así como en el de los candidatos a los exámenes DELE.

La segunda medida está relacionada con la enseñanza secundaria, a partir de 2012, todos los estudiantes de secundaria que siguen el sistema educativo de Hong Kong, tendrán que hacer un nuevo examen, el HKDSE[5]. Este examen consta de 4 partes obligatorias (inglés, chino, matemáticas y humanidades) y 2 ó 3 electivas de tres diferentes áreas: a) 20 cursos electivos (Biología, Física, Química, Literatura, Historia, etc.), b) 30 cursos en estudios de enseñanza aplicada (ciencias

[4] www.sfaa.gov.hk/cef/course.htm
[5] http://www.hkeaa.edu.hk/en/hkdse/

aplicadas, media y comunicación) y c) 6 idiomas, francés, alemán, japonés, indi, hurdu y ¡español! Posiblemente a esto se deba que tanto el departamento de Estudios Europeos de HKU como la escuela privada *Spanish World* envían profesores de español a escuelas secundarias e imparten clase a unos 400 estudiantes, aparte de las escuelas, locales o internacionales, que siguen el sistema IB y que cuentan con sus propios profesores de español.

Si queremos ofrecer datos sobre el español en China, donde nuestra lengua se sitúa a la par del alemán y el italiano, y por debajo del francés y, sobre todo, del inglés (Otero, 2006), debemos partir de una premisa, recoger datos en China resulta difícil, pero siempre podremos fiarnos de los datos facilitados por la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Pekín, así como por el Dr. Lu Jingsheng. El acceso a estos datos no deja de sorprendernos gratamente, ya que indican un crecimiento en la admisión anual de estudiantes de licenciatura y diplomatura en español, en el número de centros que lo ofrecen, y del número de candidatos presentados a los exámenes EEE4[6]. Pero no podemos olvidar que estos estudiantes que se están especializando en el estudio de nuestra lengua en China, están entre el 60% de estudiantes que consiguen entrar en las universidades chinas cada año. Tenemos constancia de que el sistema universitario chino no puede aceptar a todos sus estudiantes, y muchos se ven obligados a realizar sus estudios en el exterior, y como resultado, nos encontramos aquí en este congreso en la Universidad de Jaén, para compartir las dificultades a las que se enfrentan estos estudiantes en España y buscarles posibles soluciones.

Partamos del punto de partida, cuáles son los motivos que llevan a estos estudiantes chinos a estudiar español. Posiblemente, y conscientes del espíritu práctico del pueblo chino, no podemos dejar de estar de acuerdo con Otero (*Anuario Asia Pacífico*, 2004: 421), «las perspectivas profesionales que abren, como consecuencia de las relaciones con España o América Latina (comercio, inversiones, turismo)». Y si a estas perspectivas le sumamos el hecho de que el español se ha catalogado entre las 10 mejores carreras para encontrar trabajo[7], según el Sr. Wang, de la Embajada de China en España, las perspectivas no pueden ser más halagüeñas. Y a esto tenemos que añadir que en China el Estado ha dejado de ser el único empleador, y ahora los graduados pueden elegir su propio trabajo en un mercado libre (Jin y Cortazzi, 2006: 7). Los mismos profesores provenientes de España que trabajan o han trabajado en China, son conscientes de esto. Méndez Marassa (2005: 10) señala que «muchos estudiantes han escogido español porque ven la gran posibilidad laboral antes una demanda de profesionales que todavía o se puede cubrir» y nos revela que:

> Sobre la búsqueda de trabajo por parte de los graduados de español en los últimos años, aproximadamente un 65% encuentran trabajo en el ámbito empresarial. El 35% restante son reclutados por los departamentos de asuntos exteriores del gobierno, las empresas estatales de comercio exterior, trabajan como profesores o continúan con el postgrado (2005: 12).

[6] Los datos presentados por el Dr. Lu Jingsheng, decano de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai durante las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE celebradas en Pekín, revelan que el número de universidades que ofrecen español ha pasado de 2 en los años 50 a 50 en el 2008, y el número de candidatos al examen EEE4 de 125 en 1999 a 1250 en 1999. Los estudios sobre la enseñanza del español en China también indican aumento en el número de estudiantes cada año.

[7] http://www.elcastellano.org/noticia.php?id=815

Además, no solo van a encontrar trabajo al terminar la carrera, sino posiblemente antes, como constatamos al visitar las webs donde estudiantes que todavía no han terminado su carrera, ya ofrecen sus servicios a las personas de habla hispana que visitan China por motivos comerciales. Y son estudiantes que provienen, de las universidades que ofrecen la carrera de filología hispánica o de las universidades politécnicas. En estas últimas, el español se estudia de una manera más específica, se centra fundamentalmente en la especialidad de "Español de los negocios" (Fernández Calventos, 2).

¿Qué estudian los estudiantes de español en China? Según Lu (2009), el español se incluye en los cursos conducentes a títulos académicos (doctorado, maestría, licenciatura y diplomatura), así como en cursos sin títulos académicos tales como cursos con fines específicos, cursos de español como segunda lengua extranjera y cursos libres. Y dentro de la carrera, hay asignaturas de especialidad prácticas (español integral, comprensión auditiva, expresión oral, lectura, expresión escrita y traducción e interpretación) y asignaturas teóricas y culturales (lingüística, literatura, cultura y otros temas).

¿Y cómo se les enseña? Fernández Calventos, Méndez Marassa (2005), Sánchez Griñán (2008) y Couto Frías (2007)[8], entre otros, ya lo han descrito. Creemos que el siguiente párrafo, escrito por una profesora china, lo describe a la perfección.

> En clase de espanol de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin, se introduce primero la parte de gramatica; en segundo lugar, se enseña el lexico; luego, los alumnos leen el vocabulario y traducen el texto con la ayuda del profesor; al final, hacen los ejercicios. La gramatica sirve como punto de referencia. Toda la clase se elabora a partir de criterios de organizacion gramatical. Es un proceso tradicional en la ensenanza de los idiomas extranjeros en China, y sigue en muchas universidades e institutos (Yao, 2006: 14).

¿Y cómo se les evalúa? No podemos pasar por alto la importancia que tiene el sistema de evaluación en China. Jin y Yang (2006) han señalado que la enseñanza del inglés en China gira alrededor del examen CET y que la metodología de enseñanza más poderosa es la que se centra en pasar este examen. Un dato alentador es que este examen de inglés ha incluido una entrevista oral, aunque el porcentaje de estudiantes que se inscriben en esta sección es muy pequeño, y que si se suspende la expresión escrita, para la que se dan 30 minutos por separado, se suspende el examen. Estos cambios se deben a la asunción de que los estudiantes no solo deben ser capaces de leer y escribir en inglés, sino de comunicarse con sus interlocutores. Para Jin y Yang (2006) estos cambios han propiciado que en las aulas chinas se le dé la importancia que se merece a la expresión e interacción oral y a la expresión escrita, mejorando no solo la competencia comunicativa de los estudiantes, sino los resultados en los exámenes. También están a favor de estos cambios y de sus efectos en el aula Chen y Klenowski (2009), aunque otros (Wang, 2009: 153) consideran que aún se pueden mejorar más los exámenes CET, ya que debido a que todavía hay

[8] Ponencia facilitada por la autora, y que fue presentada en el Congreso AEPE, 2007.

un alto porcentaje de preguntas de opción múltiple, algunos estudiantes con un bajo nivel de inglés sacan una nota alta. Esperemos que el examen oficial de español, EEE4, siga el buen ejemplo de CET, ya que en el EEE4 tiene mayor peso la gramática (45%), que incluye artículos, preposiciones, corrección de errores y referencia; la traducción (32%), del español al chino (25%) y del chino al español (7%), seguida de léxico, expresión escrita (10%, parafrasear), comprensión de lectura (3%). Para los items de comprensión auditiva, con un total de 50%, la comprensión auditiva (30%, dictado y preguntas), y expresión oral (exposición por 5 minutos, 20%)[9]. Posiblemente debido a la manera en que se evalúa la expresión e interacción oral de los estudiantes chinos afecta el desarrollo de las diferentes destrezas, y como se evalúan en un aula china, tal como señala Fernández Calventós (p. 5):

> Con los alumnos de primer curso, el examen giraba en torno a situaciones propias de la vida cotidiana (pedir direcciones, presentar a alguien, alquilar una vivienda, etc.), estos temas habían sido tratados con anterioridad en clase, se saca una bola al azar que corresponde al número del tema y los alumnos tienen diez minutos para prepararlo. La totalidad de los alumnos, sin excepción, habían preparado una pequeña conversación y la habían memorizado con anterioridad, ya que las parejas de examen estaban establecidas previamente.
>
> Con los alumnos de segundo curso se había seguido una dinámica de debates acerca de un tema, en el que con independencia de su propio posicionamiento con respecto al mismo, tenían que defender una de las dos posturas que se planteaban. La mecánica de actuación de los alumnos fue exactamente la misma que la de los alumnos de primer curso: prepararon un debate entre ellos y memorizaron todos y cada uno de ellos para el día del examen. Este método de estudio plantea dificultades serias a la hora de evaluar el nivel de la destreza oral de un alumno, puesto que factores como la interacción, la espontaneidad, etc., quedan prácticamente anulados.

El uso de actividades comunicativas no sólo para desarrollar la expresión e interacción oral en el aula, sino también para evaluarla, ya sea en el aula o en examen oficial como el EEE4, estaría más acorde con la necesidad del español para fines profesionales y tendría en cuenta que «el carácter aperturista de China y el auge económico favorece las relaciones internacionales y, por tanto, la competencia comunicativa e intercultural es más una necesidad que una elección caprichosa a tener en cuenta por el sistema educativo» (Sánchez Griñán, 2008: 393). Esta misma necesidad también se señala en el Informe *El mundo estudia español*:

> La metodología está cambiando paulatinamente a medida que los profesores son más jóvenes y tienen acceso a cursos de formación en el extranjero y en China. Las nuevas tecnologías se van abriendo paso en el

[9] Información facilitada por el Dr. Lu Jingsheng, decano de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai durante su ponencia en las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE celebradas en Pekín.

> currículum. La evaluación sigue estando basada casi exclusivamente en exámenes o pruebas presenciales. (2007: 25)

Pensamos que esta es una buena descripción del panorama de la enseñanza del español en China, y pasamos a describir algunas de las oportunidades de negocio que se desarrollan a partir de este, partiendo de las necesidades no solamente de los estudiantes —«una aproximación comunicativa en el modo de aprender español» (Sánchez Griñán, 2009: 238) ya sea por motivos laborales o académicos, sino también de los docentes—materiales creados específicamente para sus estudiantes y con guías didácticas y libros del profesor, y cursos de formación de profesores desarrollados específicamente para ellos.

Oportunidad 1. Materiales comunicativos con características chinas

Aunque Paredes señala que «la enseñanza del español en China ha estado marcada desde sus comienzos por la falta de material didáctico adecuado» (2004: 28) no estamos totalmente de acuerdo con esta afirmación debido a que varias generaciones de chinos han aprendido español exitosamente con materiales como *Español Moderno,* el libro que actualmente más se utiliza y se vende en China, y que se utiliza no sólo en todas las universidades, sino también en secundaria y en otras escuelas privadas. Los libros en español más vendidos en China son los dedicados a ELE, pero entre ellos no aparece ningún título publicado por las editoriales españolas, y si por FLTRP (*Español moderno*), *Beijing Language and Culture University Press* (*Curso intensivo de español*), *Peking University Press* (*300 frases prácticas de español, Español 300, Gramática básica de español y ejercicios*), y por *Shanghai Foreign Language Education Press* (*Manual de Inicio en Español, Nuevo manual de gramática práctica -- español*, y *Diálogos prácticos del español*) (Lis Mazuelas, 2009b: 44-48). Esto se debe no solamente a la metodología que se utiliza en China, y que ya discutiremos en otras comunicaciones durante este congreso, sino a la creencia de los profesores de que los métodos importados de España no son adecuados para los estudiantes chinos y por tanto los utilizan como algo complementario. El mismo problema existe con los libros de ESL, que como ha indicado Ye (2007) incluyen textos de novelas y de revistas inglesas, pero sin ninguna aplicación práctica, dificultando así la tarea de organizar actividades comunicativas complementarias (ibíd.: 31), lo que supone una dificultad para que el método comunicativo funcione en China. Ye también describe las dificultades para adoptar el método comunicativo en China: tamaño de las clases, insuficiente nivel de inglés de los profesores, el sistema basado en exámenes influye en la enseñanza y en el aprendizaje, falta de materiales. (ibíd.: 31). Así la enseñanza y al aprendizaje de lenguas en China, basados en el libro de texto, dominados por el profesor y orientados a los exámenes, no representan el marco idóneo para el método comunicativo.

La situación está cambiando no sólo en la enseñanza del inglés, sino también en ELE. A este respecto, Sánchez (2006) señala que:

> Se están empezando a tomar algunas iniciativas por parte de algunos departamentos para cambiar a manuales con una metodología más comunicativa. La presencia de profesores españoles y el hecho de que algunos docentes chinos hayan cursado másteres de enseñanza de ELE en

> España o Latinoamérica está provocando un cambio en la forma de enseñar español y con ello, en los libros que se utilizan.

Algunos profesores chinos que han cursado estudios de posgrado en España también se han percatado de esta necesidad de cambio. Yao sugiere que:

> La clave de mejorar la situación es cambiar la mentalidad y probar nuevos métodos. Recomendamos la enseñanza comunicativa para desarrollar la competencia comunicativa del alumno. No obstante, no se supone que queramos quitar totalmente el método tradicional. Entre los diversos métodos nunca habrá contradicción sino complementariedad. La gramática tiene la importancia como criterio lingüístico en el proceso comunicativo, y siempre puede ayudar a corregir y mejorar las expresiones, si bien no será por sí mismo el objetivo final de la enseñanza (Yao, 2006: 16).

La creencia de que no hay materiales adecuados para estudiantes chinos también la comparten algunos profesores españoles que utilizan libros publicados en España y que tienen que adaptarlos. Entre ellos podemos citar a Sánchez Griñán (2006), que indica que «los manuales de español que siguen un enfoque comunicativo se basan en su generalidad en situaciones que solo se comprenden cabalmente en contextos del país donde se han producido»; a Donés Rojas (2009), que se pregunta si están los manuales comunicativos preparados para la enseñanza del español en China, y propone dos soluciones, adaptarlos o modificarlos; o a Blanco Pena, que ve no solamente problemáticas las imágenes y las costumbres que se presentan en estos libros, sino que también señala que desaprovechan la oportunidad de reciclar contenidos, algo a lo que los estudiantes chinos están muy habituados. Asimismo, Méndez Marassa (2005) describe las 4 áreas en las que el uso de estos libros resultan más problemáticos: 1) enseñan una estructura que el estudiante no está preparado para producir, 2) provocan ansiedad en el estudiante, 3) presentan situaciones «totalmente ajenas, absurdas o incomprensibles a un estudiante asiático» (ibíd.: 41) y 4) relegan la información gramatical a un segundo plano, lo cual «crea una sensación de incomodidad e inseguridad en nuestros estudiantes, demasiado habituados a la memorización, repetición y traducción» (ibíd.: 41). Estamos de acuerdo que es necesario adaptar estos métodos comunicativos a China, pero esto no significa solamente incluir listas de vocabulario con su correspondiente traducción o traducir las instrucciones, implica mucho más que eso. La clave reside entonces en reconciliar, como señala Sánchez Griñán, el método comunicativo con el método tradicionalmente utilizado en China, y es algo en lo que todos aquí posiblemente estamos de acuerdo.

Si abogamos, como yo, por un método comunicativo con características chinas, que ya ha sido descrito como con un «estilo propio, local e híbrido» (Dow y Ouyang, 2009: 170), o una metodología post-metodológica (Riutort y Pérez, 2007) tenemos que ir más allá de nuestra actividad docente en el aula y crear materiales adecuados así como buscar la manera más barata de producirlos para que sean asequibles al mercado chino.

Oportunidad 2. Formación para profesores chinos y españoles

Mucho se ha hablado, y se ha escrito, sobre cómo adaptar el método comunicativo a los aprendientes chinos, tanto en el campo de ESL como en el de ELE. Posiblemente sean Dow y Ouyang (2006) los que mejor han ejemplificado la disyuntiva a la que nos enfrentamos todos los profesores de ELE para sinohablantes con el caso de María, una "profesora experta" de inglés que llega a China toda ilusionada y con sus actividades comunicativas, y tiene que abandonar su puesto de trabajo y el país donde llegó con maletas y maletas no solo de materiales, sino también de ilusiones, tras su fracaso. En el caso específico de ELE tenemos el testimonio de Couto[10]:

> Al llegar a China, muchos occidentales traemos ciertos "prejuicios" con nosotros, creyendo que nuestra metodología es la mejor e intentamos implantarla sin detenernos a reflexionar sobre el contexto en el que estamos enseñando. Esta actitud puede llevar al profesor a cometer el grave error de no adaptarse al medio en el que enseña, no teniendo en cuenta las características y los hábitos educativos del grupo meta que tiene en el aula y no analizando el contexto en el que debe enseñar para adaptar su método de enseñanza, pero el profesor formado y coherente con su propio método de enseñanza, adapta su metodología teniendo en cuenta a los alumnos en el contexto en el que se encuentra y aplica diferentes estrategias para que el éxito sea mayor. Muchos profesores sólo cumplen un contrato de un año porque se decantan por seguir el primer camino y al final del año, el resultado es negativo. En cambio otros intentamos encontrar "medias soluciones", creando puentes que unan el estilo de aprendizaje oriental con la metodología que nosotros traemos desde nuestros países.

Me temo que, colectivamente, hemos hecho poco para adaptar el método comunicativo a los profesores chinos. No podemos asumir, y los que lo han hecho han fracasado, que el profesor chino va a aceptar nuestro método como superior y lo va a aceptar gustosamente. Esto se debe a varios motivos:

- creencias falsas o erróneas obre la presencia y el papel de la enseñanza de la gramática en el método comunicativo.
- que no se sienten cómodos, y prefieren su método, por razones que explican, entre otros, Sánchez Griñán (2008), Yangsheng[11] y Zhu (2010)

> [...] se necesita una reforma metodológica para cubrir estas necesidades e intereses de los futuros usuarios de español. Esto obliga a

[10] Ponencia facilitada por la autora, y que fue presentada en el Congreso AEPE, 2007.
[11] El Prof. Yansheng, durante su conferencia en el Congreso CELEAP en Manila señaló que tras una revisión de manuales españoles «nos hemos dado cuenta de que eso puede implicar serios inconvenientes, porque son mayoritariamente implementos que se han hecho con miras a las personas pertenecientes al ámbito de las lenguas indoeuropeas».

> los profesores a ponerse en marcha en la reforma metodológica con el fin de que sus estudiantes puedan graduarse con una buena competencia comunicativa. En China, muy pocos profesores de español son conocedores de la metodología comunicativa y mucho menos si planteamos la enseñanza/aprendizaje de español a través del Enfoque por tareas.
>
> El manual que se utilizaba para la enseñanza de E/LE durante casi 30 años fue escrito por un profesor chino, catedrático de español muy famoso en todo el país, siguiendo una metodología tradicional/estructural. Dicho manual fue sustituido, hace 4 años, por otro manual escrito por el mismo profesor. Las variaciones consisten en modificaciones de los contenidos de los textos y un aumento en la cantidad del léxico acorde a los cambios históricos del mundo hispano; sin embargo, los ejercicios siguen siendo igualmente estructurales de huecos y de traducción. Así pues, se puede apreciar que la enseñanza de. E/LE en China se queda muy atrasada en comparación con la que se desarrolla en otros países (Zhu, 2010: 4-5).

Proponemos lo siguiente para cubrir este desfase que señala Zhu:

1. Cursos de formación, no solamente para profesores que se están formando, sino para profesores con más bagaje y años de experiencia. Pero un curso de actualización no solamente debe cubrir literatura, historia, cultura, sino también metodología. Y no sólo la teoría, sino también deberían incluirse observaciones de clases comunicativas y la creación de unidades didácticas.

2. Libros del profesor y/o guías didácticas específicamente desarrollados para el profesor chino, y que incluyan una introducción a la enseñanza comunicativa, actividades que permitan combinar el desarrollo de la competencia lingüística con la comunicativa, todas las respuestas y transcripciones de las audiciones, y actividades interculturales. Estos materiales deberían cubrir las siguientes funciones:

> - Mostrar la finalidad y fundamentos del libro del alumno y otros materiales asociados.
> - Complementar al libro del alumno (cómo usarlo, variaciones...).
> - Ofrecer recursos.
> - Atender las necesidades de diferentes grupos de alumnos.
> - Resolver dudas (metodológicas, lingüísticas, culturales...).
> - Proporcionar las soluciones a las actividades.
> - Ahorrar tiempo al profesor en la planificación de la clase.
> - Formar al profesorado (Franco Cordón, 2007: 20).

Estos materiales para el profesor, acompañados de una adaptación de los materiales —aunque no abogamos por adaptar materiales ELE para estudiantes chinos, sino de desarrollarlos desde cero— ayudarían en la adopción de materiales comunicativos en China. Las adaptaciones que se han hecho hasta ahora se han limitado a traducir las instrucciones, a dar listas de vocabulario, a incluir un apéndice de gramática, pero consideramos que esto no es suficiente.

Cualquiera de nosotros, que trabajamos con estudiantes sinohablantes diariamente, nos vemos obligados a desarrollar actividades previas y posteriores, así como a modificar el orden de las actividades, entre otras opciones.

La necesidad de formación no se limita al profesorado chino, también incluye a los profesores de habla hispana. No podemos obviar también la necesidad de formación o de familiarización de este profesorado con el estudiante chino y la metodología empleada para enseñar y aprender idiomas en China. No podemos exigir que los profesores chinos se acerquen al método comunicativo si nosotros no tendemos un puente y nos acercamos a ellos. Estos cursos de acercamiento serían muy bien vistos por los profesores chinos. A este respecto Lu (2008: 53) señala:

> Consideramos muy importante el conocimiento de los aspectos contrastivos entre los dos idiomas para un buen profesor de español de los estudiantes chinos. En los departamentos de español de las universidades chinas trabajan fundamentalmente profesores chinos de español, quienes por sus experiencias de aprendizaje de español conocen los elementos comunes y distintos entre los dos idiomas y las dos culturas y por consiguiente saben el que y el porqué de las dificultades de sus alumnos y el cómo orientarles a superar las mismas. Naturalmente, esta superioridad debe ser complementada por la presencia de profesores hispanohablantes nativos, a quienes se recomendaría hacer conoce características de la lengua y cultura china para que pongan en pleno juego sus superioridades en habilidades lingüística y cultural.

Oportunidad 3. El español para fines profesionales

En los años 60 y 70, los materiales de cursos para inglés de los negocios se concentraban principalmente en lo escrito. En los años 70, se orientó hacia el comercio internacional, y los cursos de correspondencia comercial enseñaban modelos de cartas relacionados principalmente con importación y exportación, y eran cartas de solicitud de información y respuestas. También se enfatizaba el vocabulario especializado. Se presentaba este, unas cuantas preguntas de comprensión y ejercicios de estructuras seleccionadas al azar (Wenhua, 2008: 100). Si analizamos los libros que se utilizan en China para el español de los negocios[12], veremos que todavía están anclados y siguen estas características. Se basan en conocer y usar palabras relacionadas con negocios asumiendo que los estudiantes ya conocen las transacciones. Esta metodología no está acorde con las necesidades actuales de los estudiantes chinos, ya que los alumnos pueden tener más posibilidades de trabajo, no sólo, como antes, todo el mundo se dedicaba a la diplomacia y a la literatura; ahora puede ser guía intérprete de turismo, puede trabajar en una empresa española o hispanoamericana (Tzu, 1999, citada en Méndez Marassa, 2005: 18).

Si esta es la necesidad de nuestros estudiantes, y quieren estudiar español por las salidas profesionales que van a tener al terminar su carrera, creo necesario que se reenfoquen estos cursos.

[12] Los libros analizados incluyen *Diálogos sobre comercio exterior* (edición 2003, primera edición de 1993), *Diálogos sobre el Español de Negocios* (2005) y *Correspondencia Comercial en Español* y *Contratos Más Utilizados en Los Negocios Internacionales* (2003).

Sin embargo, y dada la dificultad que esto conlleva, esta carencia se podría compensar a través de la capacitación profesional con cursos para traducción, secretariado o turismo, como los que ya ofrece el Instituto Cervantes de Pekín, o cursos de español de los negocios que se ofrecen en universidades españolas. El objetivo de planificación de estos cursos de español para fines profesionales debe ser

> buscar la manera de presentar, practicar, optimizar e impulsar el empleo de la lengua meta por parte de los alumnos, de tal manera que el aprendizaje de la lengua profesional sea lo más rentable y productivo para ellos, al tiempo que se estimule su motivación y su participación en el empleo de un eficaz enfoque metodológico y los recursos materiales y humanos más adecuados (Cabré y Gómez de Enterría, 2009: 76).

Para alcanzar este objetivo, el léxico adquiere un papel importante y tiene que aparecer en textos del ámbito profesional o en situaciones profesionales, pero nunca «como una memorización de repertorios terminológicos o listados de palabras, sino con un planteamiento activo y comunicativo» (Gómez de Enterría, 2009: 89). También deben incluirse las actitudes profesionales y los rasgos propios de la cultura empresarial. Se deben utilizar materiales auténticos, motivadores y novedosos y un profesor como mediador lingüístico, que utilice una metodología motivadora y que plantee actividades similares a las que puedan encontrar los alumnos en su trabajo, actual o futuro, dado que la oferta de este tipo de cursos en educación continua indica que algunos de ellos ya están trabajando. También Gómez de Enterría señala que «la metodología más apropiada es aquella en la que los aprendices utilizan la lengua en situaciones profesionales meta» (ibíd.: 106) y recomienda la simulación como punto de partida. Esta es la metodología que utilizamos en nuestra institución y que nos permite desarrollar la competencia lingüística, comunicativa y cultural de nuestros estudiantes a través de una simulación global. En cambio, los libros de texto utilizados en China asumen que los estudiantes necesitan estos cursos específicos para traducir, una práctica que Gómez de Enterría (ibíd.: 161) considera en práctica abusiva y desmotivadora en la enseñanza y aprendizaje del español con fines profesionales, señalando que traducir supone entender, y que para ello primero tienen que comprender el texto original y luego reformular su significado volviendo a construir correctamente el significado en otro código (ibíd.: 163). Aunque es cierto que la labor de traducción será la salida profesional de algunos de estos estudiantes, no lo será de todos ellos, y por ello planteamos la necesidad de que se desarrollen materiales para la enseñanza y al aprendizaje del español con fines profesionales más acordes con las necesidades de los estudiantes.

Los materiales utilizados en China para los cursos de Español de los Negocios no poseen las características señaladas por Cabré y Gómez de Enterría, al contrario, no son auténticos, motivadores ni novedosos y se basan en la traducción y en la memorización de listas de vocabulario. Actualizarlos, no sólo en cuanto a contenidos sino también en cuanto a su metodología, y formar a los profesores que lo imparten, nos permitiría cubrir uno de los objetivos de los programas de estudios del español en China, señalados por Paredes (2004): «Alcanzar un nivel de español adecuado para que el alumno pueda desarrollar actividades profesionales relacionadas con el idioma», dejando así las puertas abiertas para alcanzar otro de los objetivos en

instituciones educativas españolas o latinoamericanas: «Implantar asignaturas con contenido técnico relacionadas con la Economía, el Comercio Exterior y el Turismo».

Si volvemos al inicio de nuestra conferencia, cuando hablábamos de Ma Yun y de Alibaba, sería interesante mencionar que Ma Yun estudió inglés y ejercía como profesor de inglés cuando el destino le brindó la oportunidad de viajar a Estados Unidos, donde oyó hablar por primera vez del Internet. El resto de su historia podría ser un análisis de caso en cualquier escuela de negocios. Quién sabe, quizás nuestros estudiantes también.

Muchas gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Pena. J.M. y Lee, Y. (2009): «Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos», en *Sinoele: Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 1, 1-16. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/1/adaptacion.pdf
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2009): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Gredos.
- Casa Asia (2008): «El año de España en China: Un balance»,en *Carta de Asia-Economía*, 261, pp. 1-3. [en línea]. Disponible en: http://www.casaasia.es/pdf/4300811457PM1209554097081.pdf
- Chen, Q. y Klenowski, V. (2009): «Assessment and curriculum reform in China: the college English test and the tertiary English as a Foreign Language Education», en *Proceedings of the 2008 AARE International Education Conference*, 1-13. [en línea]. Disponible en: http://eprints.qut.edu.au/28346/1/c28346.pdf
- Donés Rojas, R. (2009): «Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China», en *Suplementos MARCO ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del español en China*, 8. 1-22. [en línea]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf
- Dow, E. y Ouyang, H.H. (2009): «Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas en las universidades de la República Popular China», en *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur, 155-171.
- Franco Cordón, A.I. (2008): El libro *del profesor de los manuales de ELE. Un análisis de las necesidades del profesorado*, Memoria de master Univ. Nebrija. [en línea]. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/AnaIndiraFranco.shtml
- Fernández Calventos, L. (sin fecha): «Aproximación al método de adquisición de las segundas lenguas en China», en *FONTE: Formación Online de Tutores de Español de Aula Diez*. [en línea]. Disponible en: http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoFinalLuzFernandez.pdf
- Gómez de Enterría Sánchez, J. (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Arco/Libros.
- González Puy, I. y Ugarte Farrerons, V. (2006): «El Instituto Cervantes y su implantación en Asia»,

en *Anuario Asía Pacífico*, 449-463. [en línea]. Disponible en: http://www.anuarioasiapacifico.es/anuario2006/pdf/037Gonzalez_ugarte.pdf

- Jin L. y Cortazzi, M (2006): «Changing Practices in Chinese Cultures of Learning», en *Language, Culture and Curriculum*, 19.1, 5-20.
- Jin Y. y Yang, H. (2006): «The English Proficiency of College and University Students in China: As Reflected in the CET», en *Language, Culture and Curriculum*, 19.1, 21-36.
- Laso, G. y Justo, P. (2009): «La imagen de España en China», en *Boletín Económico del ICE*, 2972, 95-110.
- Lis Mazuelas, J.C. (2009a): *El mercado editorial en China*, Pekín. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Pekín. [en línea]. Disponible en: http://www.icex.es/icex/cma/contentTypes/common/records/viewDocument/0,,,00.bin?doc=4395798
- _____ (2009b): *El sector de la educación en China*, Pekín, Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Pekín. [en línea]. Disponible en: http://www.iberchina.org/frame.htm?images/archivos/china_educacion.pdf.
- Lu, J. (2008): «Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino», en *México y la cuenca del Pacífico*, 11.32, 45-56. [en línea]. Disponible en: http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/pacifico/Revista32/04%20LuJingsheng.pdf
- Méndez Marassa, E. (2005): *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*, Memoria de Máster de la UNED. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf
- Noya, J. (2007): *La imagen de España en China.* [en línea]. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org
- Otero, J. (2005): «Los argumentos económicos de la lengua española», en *Real Instituto Elcano, ARI 42/2005*, pp. 1-6. [en línea]. Disponible en: http://www.lai.at/wissenschaft/lehrgang/semester/ss2005/rv/files/otero.2005.pdf
- _____ (2004): «El español en Asia-Pacífico», en *Anuario Asia Pacífico*, 413-423. [en línea]. Disponible en: http://www.anuarioasiapacifico.es/anuario2004/pdf/ASIA_CID_413_424.pdf
- Riutort Cánovas, A. y Pérez Villafañe, E. (2007): «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías», en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, 325-343.
- Sánchez Griñán, A. (2006). «Dificultades del enfoque comunicativo en China», en *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE*. [en línea]. Disponible en: http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48
- (2008): *Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Tesis doctoral Universidad de Murcia. [en línea].

Disponible en: http://www.chinese-efl-journal.com/Volume_1_wh.php

- _____ (2009): «Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China», en *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur, 201-246
- Soler Matutes, A. (2007): «Triangulación Asia/España/América Latina: una visión desde la empresa», en *Documentos Cidob, Serie Asia*, Número 14, 5-132. [en línea]. Disponible en: http://www.cidob.org/es/publicacions/documentos_cidob/asia/num_14_triangulacion_asia_espana_america_latina_una_vision_desde_la_empresa
- Wang, X. (2009): «Second Language Theories and Their Influence on EFL in China», en *English Language Teaching*, 2.4, 149-153. [en línea]. Disponible en: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/4464/3807
- Wenhua, H. (2008): «An Integrated Approach to Teaching English Trade Letters», en *The Chinese EFL Journal*, 1.1, 99-130. [en línea]. Disponible en: http://www.chinese-efl-journal.com/Volume_1_wh.php
- Yao, M. (2006): *Aportaciones a la enseñanza del español en China a través de la lengua coloquial*, Memoria del Máster Universidad de Valladolid. Biblioteca virtual RedELE, 5. [en línea]. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/MarisaYao.shtm
- Ye, J. (2007): «Adapting Communicative Language Teaching approach to China´s context», en *Sino-US English Teaching*, 4.10, 29-33. [en línea]. Disponible en: http://www.linguist.org.cn/doc/su200710/su20071007.pdf
- Zhu, F.F. (2010): *Material complementario del manual Español Moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula*, Memoria del Máster de la Univ. de Alcalá. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=90:material-complementario-del-manual-espanol-moderno&catid=43:sinoele-2&lang=es&Itemid=97

EPES 2010

COMUNICACIONES Y TALLERES

Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona

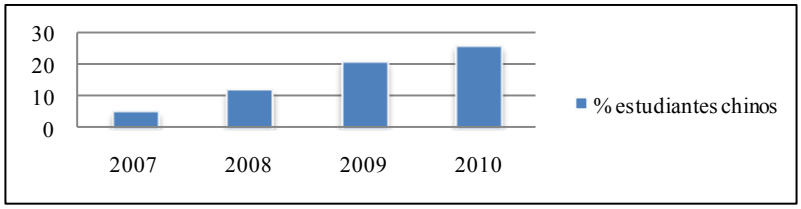
ANA ARISTU OLLERO
Profesora de Escuela Mediterráneo de Barcelona y doctoranda de la Universidad de Barcelona

En 1980 había en toda España 677 chinos censados. En el año 2009 eran 120.000, una cuarta parte de ellos asentada en el Área Metropolitana de Barcelona. El 70% de estos inmigrantes proceden de Qingtian, una comarca situada en la provincia de Zhejiang. Estos datos nos explican por qué desde hace varios años las escuelas dedicadas a la enseñanza de español en Barcelona están recibiendo numerosos estudiantes chinos que desean aprender nuestra lengua bien para integrarse en nuestra comunidad bien para completar su formación académica.

En este trabajo nos proponemos, en primer lugar, trasladar la experiencia de trece profesores de ELE a estudiantes chinos en la Escuela Mediterráneo de Barcelona. En segundo lugar, presentaremos los primeros resultados de una tesis doctoral orientada a la enseñanza de ELE a estudiantes chinos en la misma ciudad[1].

1. Introducción

La Escuela Mediterráneo es un centro privado dedicado a la enseñanza de español como lengua extranjera desde el año 1999. Desde sus inicios ha recibido estudiantes de diferentes nacionalidades que estudian español por variados motivos. Sin embargo, tal y como se observa en el siguiente gráfico, la evolución del número de estudiantes chinos en el centro ha experimentado un notable aumento desde el año 2007.



1. Evolución del número de estudiantes chinos.

Con la llegada de este gran número de alumnos chinos las aulas se llenaron de un tipo de estudiantes para el que los profesores no teníamos experiencia ni formación específica. La falta de conocimiento por parte del profesorado en este tipo de contextos se manifestaba diariamente en nuestras clases. Ante esta situación la escuela optó por asumir el reto y buscar herramientas y estrategias que permitiesen al profesorado desarrollar mejor su función docente y facilitaran el aprendizaje de español de estos estudiantes.

Por otro lado, la falta de experiencia y el constante descubrimiento de una cultura

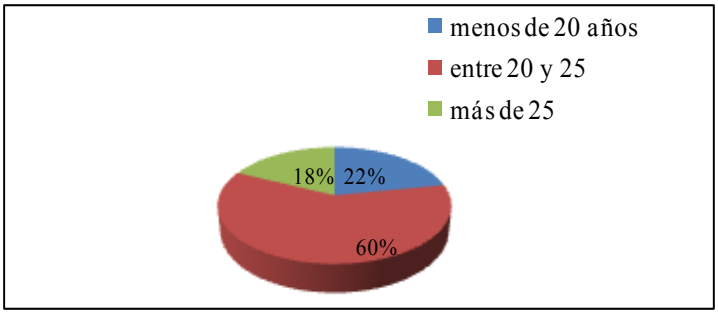
[1] Tesis doctoral dirigida por Montserrat Fons, Universitat de Barcelona.

desconocida hasta el momento se convirtieron en una motivación personal que nos llevó a orientar la tesis doctoral hacia este apasionante tema, la *enseñanza de ELE a estudiantes chinos*, y realizar la investigación en el marco contextual de la Escuela Mediterráneo.

2. El perfil del estudiante

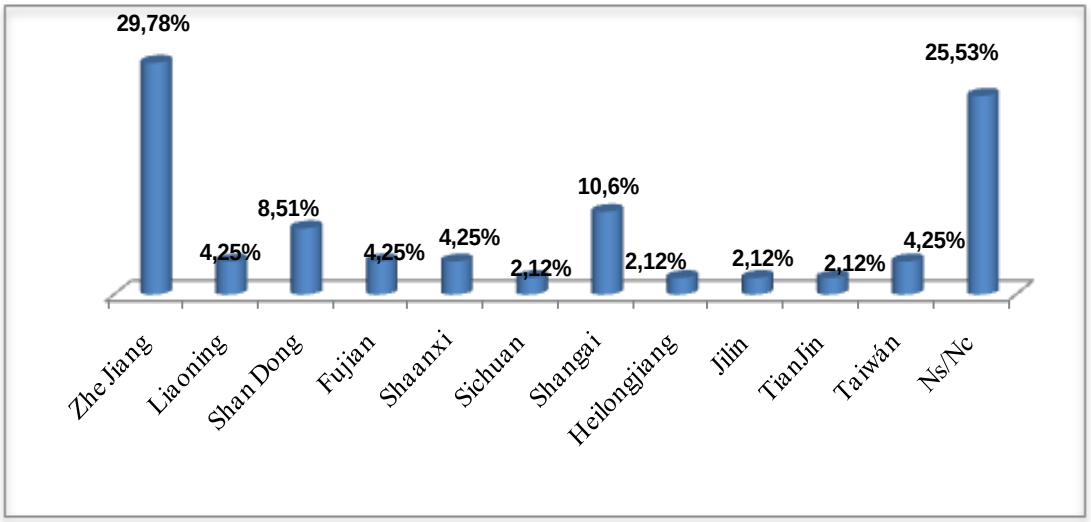
A continuación pasaremos a describir el perfil de alumno chino que estudia en la escuela Mediterráneo. Los datos provienen del análisis de sesenta cuestionarios que pasamos durante el mes de febrero de 2010.

Como podemos observar, más de la mitad de nuestros estudiantes tienen entre 20 y 25 años. Un 22% no supera los 22 años y el 18% restante no ha cumplido los 20. Estos últimos llegan a Cataluña muchas veces con menos de 16 años, lo que les obliga a matricularse en un centro de secundaria.



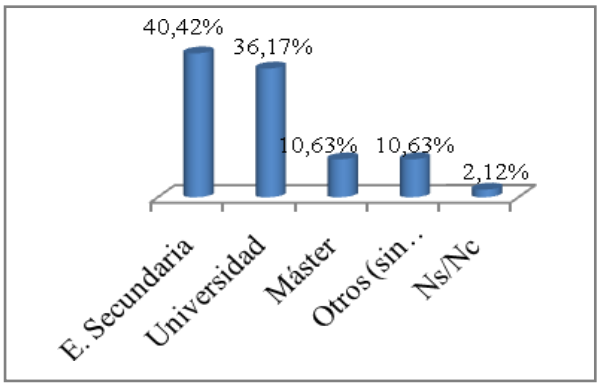
2. Edad de los estudiantes.

La mayoría de nuestros estudiantes provienen de Zhe Jiang, una provincia situada al sur de Shangai. Las ciudades de las que provienen son Qingtian, región montañosa sin actividad económica importante, y Wenzhou, ciudad portuaria con una dinámica actividad comercial.

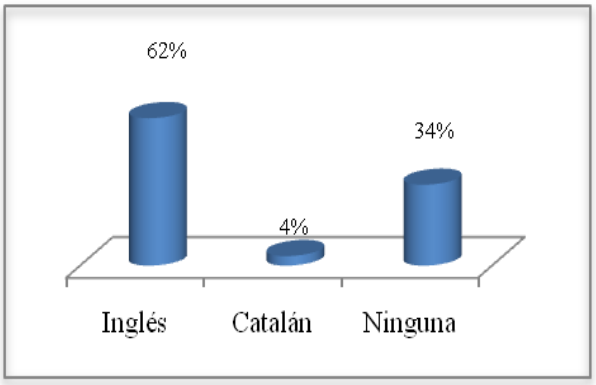


3. Procedencia.

Como se observa en los gráficos 4 y 5, un alto porcentaje de los estudiantes ha completado la enseñanza secundaria obligatoria mientras un 36% ha realizado estudios universitarios. Muchos de estos últimos vienen a Barcelona para realizar un máster o posgrado en alguna universidad catalana. En el gráfico 5 podemos observar que más de la mitad tiene conocimientos de inglés, aunque el grado de competencia varía según el nivel académico. Por otro lado, un 4% tiene conocimientos de catalán, porcentaje que representa a los estudiantes que llegan a Barcelona sin cumplir los 16 años y se matriculan en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

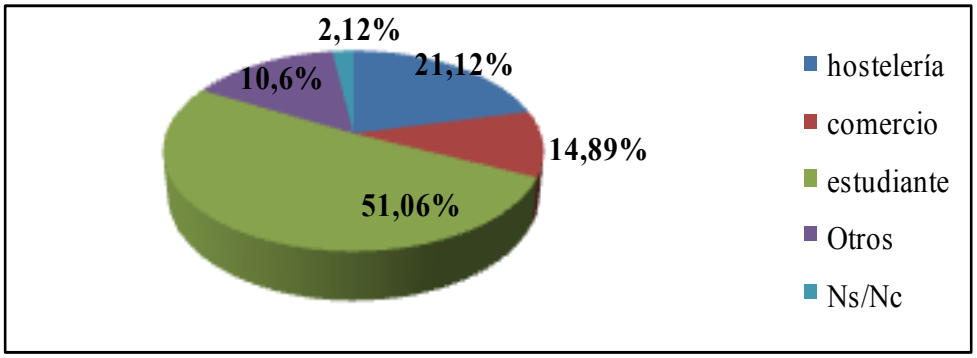


4. Nivel de estudios.



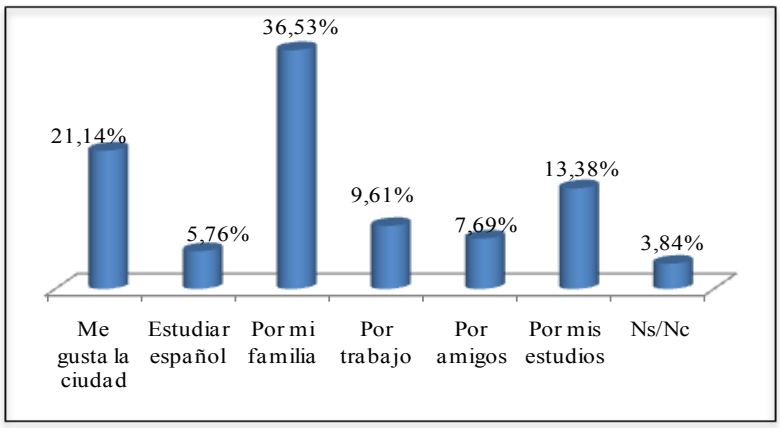
5. Conocimientos de otras lenguas.

La mitad de los alumnos se dedican exclusivamente a estudiar, bien el curso de español bien un máster o posgrado. No obstante, tenemos un alto porcentaje de estudiantes que trabajan, fundamentalmente en la hostelería y comercio.



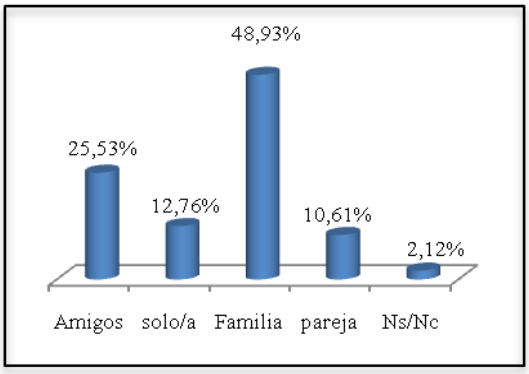
6. Ocupación.

La mayoría de los estudiantes vienen a Barcelona porque tienen algún familiar en la ciudad, fundamentalmente los padres. Por lo tanto, el perfil que más predomina en la escuela es el de *reagrupación familiar*. Otros motivos por los que vienen son para realizar un curso de posgrado o porque les gusta la ciudad ya sea para completar sus estudios ya para aprender español.

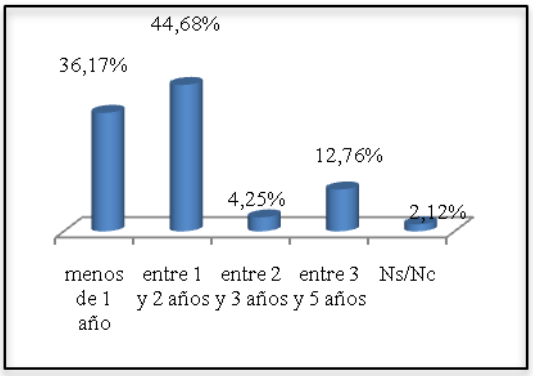


7. Por qué vienen a Barcelona.

Como hemos apuntado arriba, la mayoría de nuestros estudiantes vienen por *reagrupación familiar* y, por lo tanto, viven con la familia. De aquellos que vienen a estudiar en la Universidad o a aprender español la mayoría lo hace con amigos o con la pareja fundamentalmente. El periodo de estancia que llevan en Barcelona oscila entre uno y dos años.

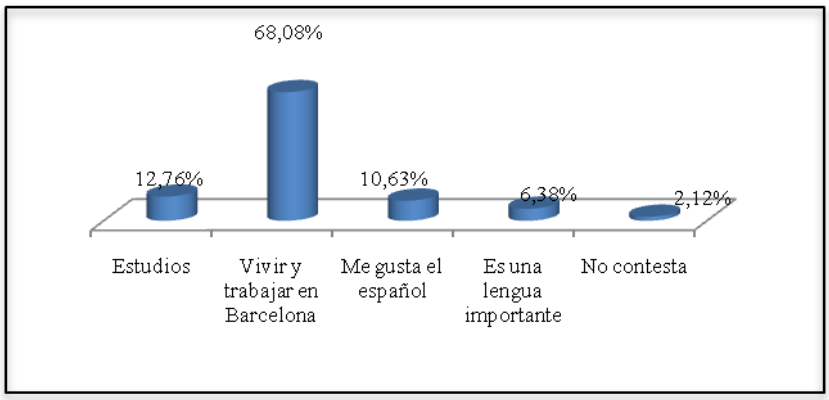


8. Con quién viven.



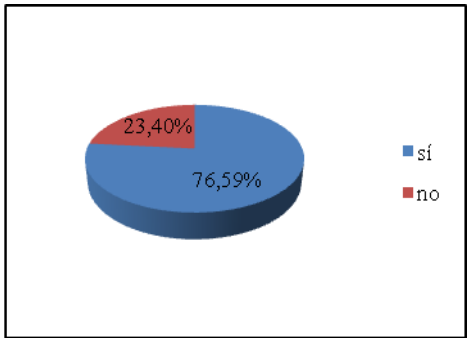
9. Cuánto tiempo llevan en Barcelona.

El gráfico 10 refleja que la gran mayoría de los alumnos estudian español porque lo necesitan para vivir y trabajar en Barcelona.

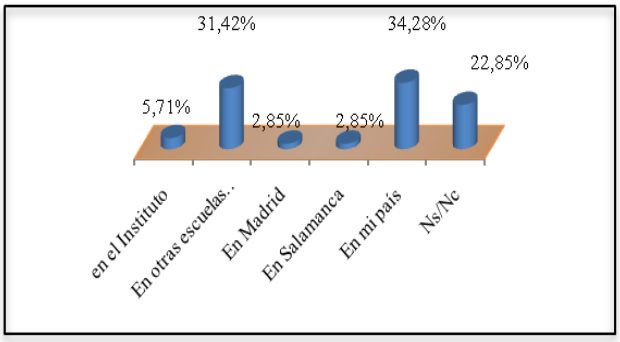


10. Por qué estudian español.

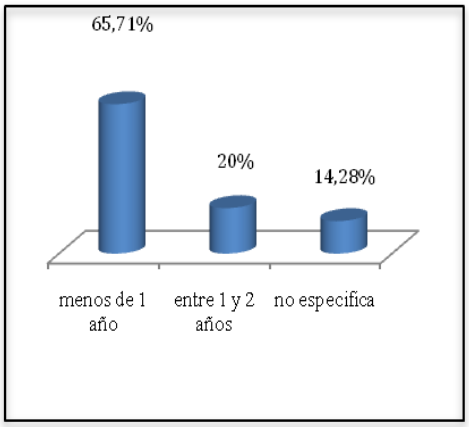
Más del 75% de los alumnos ha estudiado antes español fundamentalmente en su país o en algún centro de Barcelona. El tiempo de estudio no supera los 2 años en su mayoría. Por este motivo cuando vienen a la escuela ya están alfabetizados en nuestra lengua y tienen algunos conocimientos de español. Así, muchos de ellos entran directamente a un nivel A2 y continúan en la escuela hasta finalizar el B1.



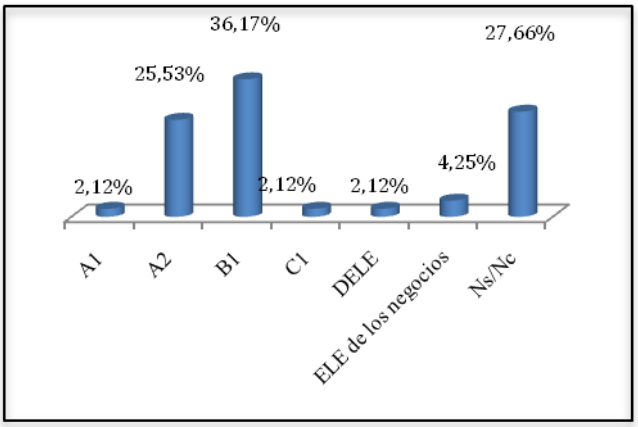
11. Estudios previos de español.



12. Dónde han estudiado español.

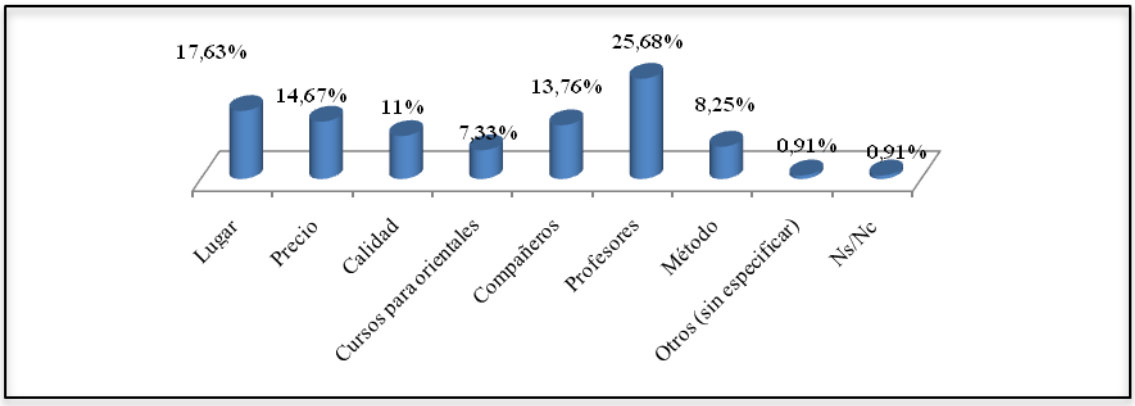


13. Tiempo que han estudiado español.



14. Cursos que hacen en Mediterráneo.

Los cuestionarios reflejan que el aspecto más importante para nuestros estudiantes a la hora de elegir nuestra escuela son los profesores. De hecho, muchos de ellos piden el currículo en secretaría. Otros factores importantes son la situación céntrica del centro así como el precio y la calidad. Vemos que los cursos específicos para orientales que se ofertan en Mediterráneo no les resultan decisivos, pero sí los compañeros. Creemos que el hecho de que les gusten sus compañeros, siendo estos en su mayoría de China o Taiwán, está relacionado con que el curso esté destinado para orientales.



15. Motivos por los que les gusta la escuela.

3. Metodología de la investigación

En la tesis doctoral que estamos realizando hemos optado por una metodología basada en *la investigación-acción* por ser la que mejor se adapta a nuestros objetivos y nuestro contexto de investigación. En palabras de Latorre (2003),

> *la investigación en acción es como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenida de los datos y del juicio de otras personas.*

Esta metodología se basa en una práctica docente reflexiva y cíclica, donde el docente está inmerso en un proceso continuo de observación, recogida de datos, análisis, reflexión y de nuevo observación. Esta idea de *profesor –investigador* tiene sus orígenes en Stenhouse (1985) y ha sido desarrollado posteriormente por Schön (1992), Elliot (1993), Whitehedad (1995), Pring (2000) y Latorre (2003).

Como instrumentos de investigación para nuestro trabajo, hemos optado por métodos etnográficos tales como:

- Entrevistas a estudiantes y profesores, tanto de la escuela como externos.
- Cuestionarios.
- Portafolios reflexivos de los profesores (PRP)[2]. Durante 2008-2009 todos los profesores de la escuela realizaron un portafolio reflexivo en formato electrónico. Se ha demostrado[3] que el PRP es una herramienta muy útil y efectiva para la reflexión docente ya que el profesor lo utiliza como espacio donde materializar sus dificultades, anécdotas, retos y reflexiones que le surgen a raíz de su práctica docente diaria. Además, el formato electrónico ha permitido una comunicación y colaboración entre la plantilla docente del centro y profesores e investigadores externos. El análisis del discurso de los portafolios de los

[2] Nuestro PRP puede visitarse en www.anaele.wordpress.com
[3] Consúltese Rastrero Ruiz (2008), González y Pujolà (2008).

profesores nos ha aportado una valiosísima información.

- Informes de profesores. Durante 2008-2009 los profesores que impartían cursos específicos para alumnos orientales realizaron un informe al final del trimestre donde explicaban la evolución del curso, las dificultades que habían tenido, los materiales, dinámicas y actividades que mejor les había funcionado.
- Grupo de discusión. Durante 2008, 2009 y 2010 la escuela organizó grupos de discusión donde los profesores, jefes de estudio y la dirección exponían y compartían su experiencia con los estudiantes chinos, problemas que habían experimentado y conclusiones a las que habían llegado.

4. Cursos específicos para orientales

Como apuntamos al inicio de este trabajo, con el aumento de la llegada de estudiantes chinos a la escuela las clases se llenaron de alumnos orientales, alumnos con los que no teníamos gran experiencia. Después de algunos meses de contacto y tras la lectura de bibliografía los profesores llegamos a la siguiente conclusión: *el estilo y la cultura de aprendizaje de los estudiantes chinos, así como la distancia interlingüística, hacen que el ritmo de aprendizaje sea diferente al de estudiantes de otras nacionalidades.*

Esto se reflejaba dirimente en el aula. En primer lugar, en la clase se formaban dos grupos muy diferenciados y difíciles de sincronizar haciendo que la interacción entre los estudiantes resultara a veces imposible. En los niveles A1 y A2, los estudiantes chinos se "sentían perdidos" a partir de la primera semana, lo que causaba un alto porcentaje de absentismo. Por otro lado, los resultados en los exámenes finales no eran positivos, especialmente en las destrezas orales. Los resultados de los estudiantes chinos no alcanzaban los objetivos del curso.

A raíz de estos datos la escuela decidió modificar su plan de estudios creando un currículo especial para los alumnos orientales[4]. La base de este nuevo plan era replantear los objetivos del curso y adecuarlos al ritmo del estudiante chino. En cada nivel se impartiría menos contenido lingüístico y se dedicaría más tiempo a potenciar las destrezas. Además, se probarían otros manuales y tipos de actividades que estuvieran más en consonancia con el estilo y la cultura de aprendizaje chino.

Curso para orientales	**Curso estándar**
Básico 1, 1ªparte - **3 meses** - **Lengua Viva 1 + aula 1**	**Básico 1** - **3 meses** - **- Lengua Viva 1**
Básico 1, 2ª parte - **3 meses** - **Lengua viva 1 + aula 1**	Básico 2 - 3 meses - Gente 1 (Unidad 6-10)

[4] Los cursos están abiertos para diferentes nacionalidades orientales pero un 95% provienen de China continental.

Preintermedio 1ª parte - 3 meses - Lengua Viva 2 + aula 2	Preintermedio - 3 meses - - gente 2
Preintermedio 2ª parte - 3 meses - Lengua Viva 2 + aula 2	

16. Diseño del nuevo plan de estudios.

Como se observa en el gráfico anterior, cada nivel de un curso estándar dura 3 meses (8 horas a la semana), mientras que el plan de cursos específicos para orientales cada nivel dura 6 meses (8 horas a la semana). A su vez, los cursos específicos están divididos en 4 horas de *gramática* y 4 horas dedicadas a las *destrezas,* especialmente a la expresión e interacción oral.

5. Primeras conclusiones

5.1. Problemas en la implantación

El plan nuevo empezó a funcionar en abril de 2009 y durante el primer trimestre de prueba encontramos algunos problemas en la implantación. En primer lugar, algunos alumnos que ya estudiaban en la escuela tuvieron que repetir contenidos al cambiarse al nuevo plan. Esto creó desinterés y desmotivación en nuestros estudiantes.

> - Todo esto junto ha llevado a un desinterés y una desmotivación que ha sido bastante perceptible durante las primeras semanas.
> - La sensación de estas semanas es que el plan nuevo no lo acaban de recibir bien.
>
> (Frases de profesores de la E. Mediterráneo)[5]

Por otro lado, algunos estudiantes expresaron su desconfianza ante el nuevo plan al afirmar que *se sentían marginados* ya que no entendían por qué ellos debían ir a un curso especial.

Estas primeras dificultades están actualmente solucionadas ya que al estudiante que se matricula por primera vez en la escuela se le ofrecen los dos tipos de cursos, el estándar y el oriental, teniendo total libertad para elegir. El profesor, tras el primer trimestre en la escuela, le aconsejará sobre el currículo que más le conviene.

5.2. Perfil del alumno

Tras casi un año de experiencia en cursos específicos para orientales, los profesores estamos de acuerdo en afirmar que existen tres tipos de perfiles claramente diferenciados en nuestras

[5] Todas las frases de los profesores han sido extraídas de sus portafolios o de entrevistas.

clases.

Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
Estudiante joven, viene por *reagrupación familiar,* no trabaja ni estudia, tiene pocos o nulos conocimientos de inglés.	Estudiante universitario de 22-25 años, procedente de Shangai u otras grandes capitales, Viene para hacer un posgrado o máster, vive con amigos, tiene conocimientos de inglés.	Trabajador de 22-25 años, viene para buscar trabajo, vive con algún familiar o con amigos, tiene pocos o nulos conocimientos del inglés.

El perfil 1 es un estudiante muy joven que se siente "obligado" por sus padres a vivir en Barcelona y que no sabe cuándo volverá a China, o si lo hará. No se relaciona con españoles y no necesita el español en su vida diaria. Su motivación e interés en el aprendizaje es casi nulo en la gran mayoría de los casos. En muchos casos ayudan en el negocio familiar.

El perfil 2 es el de estudiante universitario de nivel socioeconómico alto, que vive en Barcelona porque quiere hacer un máster o posgrado. Necesita el español para comunicarse con los compañeros de la Universidad y/o para seguir las clases. Sabe que su estancia en España durará un tiempo determinado y que después volverá a China. Su nivel de motivación es alto ya que necesita el español para comunicarse y para complementar su formación.

El perfil 3 corresponde a un estudiante que trabaja en la hostelería o comercio. Está en España para mejorar su nivel de vida y necesita el español para buscar trabajo y para comunicarse con los compañeros. Su nivel de motivación es alto también pero normalmente no disponen de mucho tiempo para dedicar al estudio.

Los profesores estamos seguros de que el perfil del estudiante incide directamente en la *motivación* del estudiante y en el *éxito* del aprendizaje. Nuestra experiencia nos dice que una clase del mismo nivel puede variar infinitamente dependiendo del perfil de estudiante que predomine en el aula. Consideramos que detectar el perfil del alumno que predomina en el aula resulta primordial a la hora de organizar el curso y las clases, y evitar así un choque de creencias y expectativas.

5.3. Componente afectivo

Villafañe (2009) siguiendo a Rao (2006) resalta la importancia del factor afectivo en el aprendiz chino durante su aprendizaje. Según la autora, «su alta motivación al éxito le hace usar un variado repertorio de estrategias que le permitirán controlar sus emociones y alcanzar su meta».

El factor afectivo puede verse mermado por diferentes motivos. Sin lugar a dudas, el choque cultural puede ser uno de ellos. Cabría preguntarse qué conocimientos tienen nuestros estudiantes sobre la ciudad y el país en el que van a realizar sus estudios de español. Si no conocen nada el choque cultural es muy fuerte y según Romano y Russo (2009) se acentúa al cumplirse 3 meses de estancia. Además, en una situación de inmersión todo resulta de un gran impacto: la lengua, la cultura y las expectativas que el estudiante tiene del profesor y viceversa.

Nuestra experiencia nos dice que el componente afectivo es de suma importancia en contextos de inmersión ya que nuestros estudiantes comienzan una nueva vida en un entorno desconocido, culturalmente muy lejano en ocasiones y con una lengua aún más distante. Por eso aconsejamos acercarnos a su cultura, mostrar interés por lo que ellos tienen también que enseñarnos así como facilitar su integración en la nuestra.

5.4. Algunas características del estudiante chino

No es nuestro objetivo hacer un profundo análisis de las características que definen al estudiante chino, ni desmitificar o desmentir lo que han dichos numerosos autores. Nuestro propósito aquí es señalar los rasgos más sobresalientes del estudiante sinohablante que los profesores hemos percibido en nuestras clases.

- Los profesores afirman que los estudiantes están más motivados cuando tienen que interactuar con el profesor que cuando lo hacen con el compañero. Tienen especial interés en compartir su cultura con alguien extraño a ella, así como conocer por medio de un nativo los aspectos sociales y culturales del lugar en el que viven.
- Tienen una gran capacidad de memorización. Este rasgo ya lo han señalado numerosos autores al hablar de la cultura y el estilo de aprendizaje de China[6]. Nosotros queremos posicionarnos y afirmar que sería conveniente utilizar esta capacidad que ya poseen en pro de su aprendizaje. Creemos que no hay que restar habilidades sino siempre sumar.
- Miedo al error. El *miedo a perder la cara* de la sociedad china también ha sido ampliamente analizado por numerosos autores[7]. Todos tenemos en nuestra cabeza la idea del estudiante chino como aquel que no habla porque no quiere equivocarse, no quiere cometer ningún error para no *perder su cara*. Si bien es cierto que hemos percibido este tipo de estudiantes en nuestras clases, hemos de reconocer que existe un perfil de alumno totalmente opuesto. Nos hemos encontrados con alumnos muy participativos que eran conscientes de que para aprender una lengua había que hablar en clase y que, al hablar, podían cometer errores. Es decir, eran perfectamente conscientes de que el error era algo natural en el proceso de aprendizaje.
- Trabajan bien en parejas o grupos. En un principio hubo una disparidad de opiniones entre los profesores respecto a este tema. Algunos afirmaban que el estudiante chino prefería trabajar de forma individual y que las actividades en parejas o grupos nunca funcionaban. En la actualidad, creemos que puede haber dificultades en los primeros momentos, sobre todo para los estudiantes que nunca se han visto inmersos en un contexto formal de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, pensamos que poco a poco el estudiante se va acostumbrando a la forma de trabajar en grupo o con un compañero. Por lo tanto, pensamos que tiene que haber un periodo de adaptación.

[6] Léase Rao (1996), Littlewood (2000), Clark (2006), Cortazzi (2006), Lu Jinsheng (2008), Sánchez Griñán (2009).
[7] Léase Xiaojing H e (2008).

5.5. Ritmo de aprendizaje

Estamos convencidos de que el ritmo de aprendizaje que propone el Marco Común de Referencia Europeo no corresponde con el de la mayoría de los estudiantes chinos. La distancia interlingüística entre el chino y el español es un factor determinante. De este modo, creemos que los cursos específicos permiten adecuar los objetivos del curso a las necesidades de nuestros estudiantes.

> Creo que hasta ahora entendíamos los pasos establecidos por el Marco como el único camino y además válido para marcar el progreso. Esto con los alumnos orientales habría que replantearlo. Para mí es una cuestión de tiempo para la asimilación sobre todo en la comprensión y en la producción tanto oral como escrita.
>
> *Profesora Escuela Mediterráneo*

5.6. El enfoque comunicativo por tareas

Muchos autores han tratado el tema del enfoque comunicativo[8] en la enseñanza del español a chinos. Nosotros no pretendemos hacer un estudio detallado de las ventajas o inconvenientes de utilizar dicho método, nos proponemos compartir nuestra experiencia y los resultados que hemos obtenido.

En la E. Mediterráneo adoptamos el enfoque por tareas como base de nuestra metodología por ser el que mejor enmarca nuestras creencias sobre lo que es aprender y enseñar una lengua. Así, optamos por manuales y métodos basados en dicho enfoque. Cuando implantamos el nuevo plan de estudios para alumnos orientales, y tras leer una amplia bibliografía sobre la enseñanza de ELE a chinos, teníamos dudas sobre la utilización de este enfoque en nuestras clases con chinos. Es un enfoque radicalmente opuesto al que ellos están acostumbrados en su cultura de aprendizaje y no sabíamos si el choque podía ser contraproducente o si iba a funcionar.

Nuestra experiencia nos dice que el enfoque comunicativo por tareas puede funcionar con estudiantes chinos, pero que es fundamental que el profesor tenga en cuenta la cultura de aprendizaje del alumno. Es decir, el profesor debe conocer el bagaje que posee el estudiante como aprendiz y, por qué no, utilizar estrategias como la memorización en sus clases. Pensamos que no hay que desterrar las habilidades que ya tienen nuestros estudiantes, sino ampliar con ellas las que propone el enfoque comunicativo. Por otro lado, hay que enseñar al estudiante a aprender utilizando nuevas habilidades, estrategias y recursos: «El hecho de que las tareas se desarrollen de forma distinta (con un ritmo distinto, con una producción y resultados distintos, necesitando utilizar unas estrategias diferentes…) no tiene nada que ver con el éxito de la tarea. Las tareas son distintas pero salen bien (Profesora Escuela Mediterráneo)».

5.7. Dificultades del estudiante chino

La distancia interlingüística entre el español y el chino hace que nuestros estudiantes sinohablantes tengan unas dificultades específicas a la hora de aprender nuestra lengua. Cortés

[8] Léase el trabajo de Sánchez Griñán (2008).

(2009) y otros han realizado trabajos muy completos e interesantes sobre estas dificultades. Nosotros por lo tanto señalaremos las que encontramos más frecuentemente en nuestras clases.

a. Orden de la oración.
b. Diferenciar categorías gramaticales. Esto está muy relacionado con el uso del diccionario. Todos los docentes que han tenido experiencias con estudiantes chinos resaltan la dependencia que tienen del diccionario. Nosotros no creemos que haya que restringir su uso, sino que habría que enseñar cómo utilizar adecuadamente este instrumento. Un ejemplo sería potenciar que nuestros estudiantes se fijasen y anotasen la categoría de una palabra cuando la busquen en el diccionario.
c. Uso de artículos.
d. Comprensión lectora. Observamos grandes dificultades a la hora de resumir e identificar ideas principales.
e. Conjugación de verbos.
f. Destrezas orales.

5.8. Aspectos negativos de los cursos específicos

A pesar de las ventajas ya citadas que tienen los cursos solo para orientales, tales como la adaptación del ritmo y de los objetivos, hemos observado a su vez algunos aspectos negativos.

En primer lugar, las actividades basadas en un intercambio cultural pierden el sentido la mayoría de las veces. A pesar de que China es un país con una cultura muy rica y variada, si tenemos en cuenta que la mayoría de nuestros estudiantes provienen de la misma provincia, el intercambio cultural es insignificante en muchas ocasiones.

En segundo lugar, puede producirse un uso excesivo de la LM. Con esto no queremos decir que sea siempre negativo el uso de la LM, todo lo contrario ya que en muchas ocasiones facilita el desarrollo de la clase. No obstante, el hecho de tener una lengua común puede ser excusa para no utilizar el español en una actividad que así lo requiera.

6. Conclusión provisional y preguntas de investigación

La experiencia de estos primeros 10 meses en cursos específicos para orientales y el análisis de entrevistas, portafolios, informes y cuestionarios, nos permiten sacar en claro las siguientes conclusiones:

- Los cursos específicos son recomendables en las primeras etapas del aprendizaje.
- El objetivo tiene que ser que el estudiante pueda asistir a grupos mixtos lo antes posible.
- No es necesario para todo tipo de estudiantes.
- El docente necesita formación específica para la enseñanza en este tipo de contexto.
- Saber chino facilitaría nuestro trabajo.

A partir de estas conclusiones nos proponemos seguir avanzando en la tesis doctoral con el

objetivo de responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Para qué perfil de estudiante es recomendable un curso específico? ¿Cómo detectarlo?
- ¿Cuándo integrar al estudiante chino en un grupo mixto?
- ¿Cómo mejorar el aprendizaje de las destrezas orales?
- ¿Cómo mejorar la comprensión lectora?
- ¿Qué conocimientos necesita el profesor para trabajar en este tipo de contexto?
- ¿Cómo potenciar el componente afectivo?
- ¿Cómo mejorar la motivación de los estudiantes de *reagrupación familiar?*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán Antolín, J. (2009): *La inmigración china en Barcelona*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Clark, R. y Gieve, S.N. (2006): «On the discursive construction of "The Chinese Learner"», en *Language, Cultura and Curriculum,* 19, 54-73.
- Cortés Moreno, M. (2009): *Chino y español: un análisis contrastivo*, Taiwán, Universidad Wenzao [en línea]. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/bitstream/987654321/760/1/Microsoft%20Word%20-%2020%202002%20DIFICULTADES%20LINGUISTICAS%20ESTUDIANTES%20CHINOS%20EN%20EL%20A.pdf
- Donés Rojas, R. (2009): «Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China», en *MarcoELE*, 8. [en línea]. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf
- He, Xiaojing (2008): «El silencio y la imagen china en el aula de ELE», [en línea]. Disponible en: http://www.linred.com
- Jin, Lixian y Cortazzi, M. (2006): «Changing practices in Chinese cultures of learning», en *Language, Culture and Curriculum*, 19, 5-21.
- Latorre, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa,* Barcelona, Ed. Graó.
- Littlewood, W. (2000): «Do Asian students really want to listen and obey?», en *ELT Journal*, 54, 31.36.
- Lu, Jingshen (2008): «Distancia interlinguistica: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino»,en *Análisis*, 32, 45-56.
- Rao, Zenhui (1996): «Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods», en *Research in the teaching of English,* 30, 458-472.
- Riutort Cánovas, A. y Pérez Villafañe, E. (2007): «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías», en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de*

Hispanistas. [en línea]. Disponible en: http://elechina.super-red.es/riutort_y_perez.pdf

- Romano, E. y Russo, A.: «Ideas y prácticas para una comunicación intercultural efectiva con estudiantes chinos de español», [en línea]. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3343
- Sánchez Griñán, A. (2009): «Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español», en *MarcoELE*, 8, 1-38.

Efectos de la aplicación del modelo de Aprendizaje Cooperativo en un curso de español para sinohablantes

ALICIA ARJONILLA SAMPEDRO
Universidad de Jaén

RESUMEN

En el presente trabajo presentamos los primeros resultados de un proyecto[1] de *investigación en acción* llevado a cabo en un curso intensivo de español para estudiantes sinohablantes ofertado por la Universidad de Jaén durante el curso académico 2008-2009. En dicha investigación se analizaron los efectos producidos en el grupo como consecuencia de la aplicación de una metodología cooperativa en el aula y de la creación conjunta del wiki *GRAmaTICandELE*.

1. El modelo de Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de L2 o LE

A pesar de que el modelo de aprendizaje cooperativo se desarrolló fundamentalmente en el ámbito de la educación general, desde la última década del siglo pasado ha crecido el interés por los efectos producidos por este modelo de aprendizaje en la enseñanza de idiomas[2] y está cada vez más extendida su aplicación en el aula de LE, L2 o en contextos bilingües de enseñanza.

Johnson, Johnson y Holubec (1999: 14) definen el aprendizaje cooperativo como «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás». En este sentido, como señala Urbano (2004a), es importante no confundir la idea tradicional de *grupo* —alumnos que trabajan juntos para resolver una tarea, que no han sido entrenados, que no tienen interés en enseñar a los demás o que serán evaluados de manera individual— con el de *grupo cooperativo* o *equipo*: grupo de alumnos que han aprendido a trabajar juntos y que saben que el éxito o el fracaso de la tarea depende de todos y cada uno de los integrantes y que han aprendido a valorar el proceso y el resultado de su trabajo.

> El *grupo* no ve la necesidad de mejorar sus habilidades sociales porque, al fin y al cabo, trabajan juntos pocos minutos y luego se vuelven a formar otros grupos. El *equipo* percibe la necesidad de trabajar bien, de desarrollar estrategias relacionadas con el proceso de aprendizaje y no sólo con el contenido de la asignatura. (Barnett, 1993, citado en Urbano, 2004a).

Según Crandall (2000: 244), aunque no existe un modelo de aprendizaje cooperativo único los

[1] Las conclusiones que presentamos son el resultado de la investigación realizada para la Memoria *del Máster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura* que lleva por título "Aprendizaje cooperativo y uso de wikis". Un proyecto de investigación en acción defendida en la Universitat de Barcelona en septiembre de 2009.

[2] Una muestra clara de este interés la encontramos en la última edición (2001) del destacado libro de J. C. Richards y T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* que dedica un capítulo completo a este modelo dentro del apartado de enfoques actuales de enseñanza de lenguas.

principales modelos —los de Robert Slavin, Spencer Kagan y David W. Johnson y Roger T. Johnson— comparten cinco principios básicos. Johnson, Johnson y Holubec (1999: 21-23), definen estos cinco elementos y señalan otros factores a tener en cuenta:

- *Interdependencia positiva.* Es un elemento imprescindible para la cooperación. La tarea debe estar estructurada de manera que ninguno de los alumnos pueda cumplir la tarea sin la cooperación del resto del grupo.
- *Responsabilidad individual y grupal.* Cada miembro debe responsabilizarse de su contribución al grupo, de lograr los objetivos y de ayudar a los demás. Al mismo tiempo, los miembros del equipo deben responsabilizarse de completar la tarea y de que todos cumplan su parte del trabajo.
- *Interacción (cara a cara).* Los alumnos deben interaccionar, apoyarse y facilitar el aprendizaje de los compañeros.
- *Desarrollo de habilidades sociales.* Los estudiantes, además de aprender contenidos, deben desarrollar técnicas interpersonales y grupales para trabajar en equipo.
- *Evaluación y autoevaluación grupal.* Los miembros del equipo deben evaluar periódicamente si se están alcanzando los objetivos, si el grupo está funcionando bien y analizar los conflictos que puedan aparecer en el grupo.

Además de estos cinco principios es importante que el docente tenga en cuenta otros elementos que condicionarán el desarrollo del grupo como la duración de los grupos, el número de miembros, la distribución de los alumnos, la asignación de roles, los papeles del profesor y del alumno o que la tarea esté realmente diseñada de modo que requiera la cooperación de los aprendientes.

En la clase de LE o L2 los estudiantes que trabajan cooperativamente para resolver una tarea, desarrollan además de la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática), un conjunto de estrategias sociales perfectamente trasladables a cualquier situación comunicativa real. En este sentido, el modelo de aprendizaje cooperativo comparte con el Marco Común Europeo de Referencia la consideración del aprendiente como «agente social» que además de aprender contenidos aprende a relacionarse y a responsabilizarse de sus tareas.

> [Los aprendientes son] miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los datos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. [...] El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Consejo de Europa: MCER, 2002: 9).

Richards y Rodgers (2001: 190) enmarcan el modelo cooperativo dentro del enfoque de enseñanza centrado en el alumno y lo consideran una extensión del enfoque comunicativo. Los autores destacan los

principales objetivos didácticos de dicho modelo:

- Crear oportunidades para una adquisición naturalista de la lengua mediante el uso de actividades de pareja y/o grupo.
- Proporcionar a los profesores una metodología que les permita alcanzar dicho objetivo aplicable a diferentes entornos curriculares.
- Posibilitar la focalización en unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas concretas a través del uso de tareas interactivas.
- Dotar a los alumnos de oportunidades para desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación.
- Aumentar la motivación y reducir el estrés de los alumnos.
- Crear un buen clima afectivo en el aula.

2. Descripción de la investigación

2.1. Contexto

La investigación se llevó a cabo fundamentalmente durante el tercer trimestre del curso 2008-2009 en un grupo de estudiantes de nacionalidad china que asistían a un curso intensivo de español para estudiantes sinohablantes en la Universidad de Jaén, concretamente, durante las horas de clase del módulo de *Gramática*[3]. El grupo estaba compuesto por 30[4] estudiantes universitarios de nacionalidad china (concretamente de las ciudades de Beijing y Nanjing), trece chicas y diecisiete chicos de entre 19 y 23 años de edad; hablantes nativos de chino mandarín y con conocimientos básicos de inglés. Para aprobar el curso y poder comenzar estudios universitarios en la Universidad de Jaén, los estudiantes debían alcanzar el nivel B1 de la lengua según el MCER.

2.2. ¿Por qué el modelo de aprendizaje cooperativo?

Como toda *investigación en acción,* la investigación surgió a partir de la detección de un problema en el aula, los profesores advertimos que un número considerable de estudiantes no progresaba al ritmo requerido y que no lográbamos mejorar su rendimiento. Tras consultar una serie de estudios sobre los efectos del modelo de aprendizaje cooperativo en las aulas, decidimos que la implantación de dicha metodología podría convertirse en una herramienta muy útil para mejorar su nivel de lengua y, paralelamente, nuestra práctica docente. Dicha decisión se basó principalmente en los siguientes argumentos:

1. La existencia de estudios que confirman los beneficios académicos, sociales y psicológicos del aprendizaje cooperativo y, sobre todo, que demuestran la mejora del rendimiento de *todos* los

[3] El curso estaba formado por cuatro módulos, Fonética, Gramática, Prácticas comunicativas y Cultura.
[4] El número de estudiantes se vio alterado a lo largo del curso por diferentes motivos (personales, médicos, familiares, etc.), como consecuencia algunos estudiantes no siguieron todas las actividades de entrenamiento en aprendizaje cooperativo y algunos grupos sufrieron la baja de algún miembro durante, normalmente, cortos períodos de tiempo. Estas ausencias afectaron al número de casos analizados para la recogida de datos.

miembros del grupo[5].

2. La teoría de L. S. Vygotsky sobre la existencia de una *zona de desarrollo próximo* y el proceso de *mediación* entre iguales[6]. Pensamos que se produciría un andamiaje entre los alumnos que serviría de apoyo para aquéllos que no conseguían mejorar su competencia comunicativa.
3. La consulta bibliográfica[7] relacionada con la cultura de aprendizaje del estudiante chino. La lectura de estos trabajos puso de manifiesto que estos estudiantes habían sido educados en una cultura fundamentalmente individualista y competitiva por lo que se hacía necesario enseñarles a trabajar en equipo. El modelo de aprendizaje cooperativo cuenta con una serie de actividades muy estructuradas y en las que las funciones de los miembros del grupo están claramente definidas, esto ayudaría a enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo.
4. Adaptación al enfoque comunicativo de enseñanza del la lengua. Los estudiantes estaban acostumbrados a una metodología tradicional[8] con predominio del *enfoque audiolingüe* y del modelo *gramática-traducción* caracterizado por el énfasis gramatical, la traducción, la repetición y la memorización; con la aplicación del modelo de aprendizaje cooperativo, seguiríamos ayudándoles a adaptarse al enfoque comunicativo.

2.3. ¿Por qué un wiki?

Pensamos que la creación del wiki *GRAmaTICandELE*[9] sería la tarea ideal para desarrollar la cooperación, dicha tarea fue estructurada de manera que se cumplieran los cinco principios básicos del modelo de aprendizaje cooperativo. Los estudiantes, en grupos de tres, debían diseñar un wiki[10] para el módulo de gramática que se convertiría en el "manual en línea" de la clase y que serviría de repaso de los contenidos trabajados en el módulo. La profesora diseñó la estructura externa del wiki (apartados), planificó los contenidos gramaticales que se tratarían en él, dio las instrucciones necesarias para la edición de las páginas y supervisó la tarea. El resto del trabajo, organización y redacción de los contenidos, formato de las páginas, estructura de las entradas, gestión de roles, etc., constituía la tarea de los estudiantes. El wiki estaba compuesto por 6 apartados:

[5] Johnson, Johnson y Holubec (1999); Crandall (2000); Dotson (2000); Goicoetxea y Pascual (2002); Panitz (2004); Apodaca (2006). Crandall (2000: 249-256) señala que existe una creciente base de investigación respecto a los efectos y a la eficacia del aprendizaje cooperativo de idiomas. La autora destaca una serie de beneficios resultantes de la implantación del modelo cooperativo en el aula de idiomas, entre ellos, reduce la ansiedad, fomenta la interacción y la interdependencia (en lugar de la dependencia), refuerza la autoestima y la confianza en sí mismo, aumenta la motivación (intrínseca y extrínseca), ofrece oportunidades de interacción y, por tanto, de comunicación, desarrolla destrezas complejas de pensamiento crítico, fomenta la comprensión intercultural y la amistad, ejercita habilidades sociales positivas para mostrar respeto y lograr consenso, favorece el desarrollo del lenguaje académico por medio de tareas ricas en contenido.

[6] Vigotsky acuñó el término de ZDP para "hacer referencia al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona —profesor, compañero— en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales. Los teóricos del interaccionismo social denominan a este proceso mediación […]". Información obtenida del *Diccionario de Términos claves de ELE*. CVC [en línea]:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm [Consulta 17 de noviembre 2009]

[7] v. Sánchez Griñán (2006, 2008, 2009a, 2009b).

[8] *Íbid.*

[9] http://gramaticandele.wikispaces.com/Inicio

[10] Nos decantamos por la interfaz *Wikispaces* (www.wikispaces.com) que provee wikis gratuitas de uso sencillo y que está bastante extendida en educación.

1. *Inicio.* Saludo y presentación del wiki y de los autores.
2. *Apuntes de gramática.* Esquemas, cuadros, resúmenes, ejemplos de los contenidos trabajados durante el curso, propios o adaptados de manuales o páginas web.
3. *Usando la gramática.* Ejemplos de uso, muestras orales, canciones, podcasts, vídeos, etc.
4. *Nuestro diccionario.* Glosario de términos gramaticales (sustantivo, género…)
5. *Concurso de la semana.* El profesor (o un grupo de estudiantes) plantea un problema/duda pregunta relacionada con algún contenido gramatical estudiado durante la semana. El primer grupo que lo resuelve recibe una recompensa grupal.
6. *Enlaces de interés.* Enlaces a páginas de interés, diccionarios, gramáticas, páginas con actividades, etc.

Se formaron 10 grupos con un denominador común, en cada uno de los grupos había, al menos, un estudiante con menor nivel de lengua que los demás y se diseñó un calendario de actuación para repartir las tareas entre los grupos.

2.4. Metodología de la investigación

Para llevar a cabo la investigación seguimos el esquema de *investigación en acción* propuesto por Nunan (1992): (1) Iniciación o identificación del área de mejora; (2) Investigación preliminar; (3) Hipótesis o valoración de la investigación preliminar; (4) Intervención; (5) Evaluación; (6) Divulgación de los resultados y (7) Seguimiento.

Para la recogida de datos utilizamos un enfoque metodológico mixto, nos servimos de herramientas cuantitativas (tres cuestionarios, los dos primeros se distribuyeron antes de la aplicación del modelo cooperativo y el tercero después) y cualitativas (entrevistas personales, textos escritos por los estudiantes y las anotaciones en el diario de clase de la profesora). Para el análisis cuantitativo de los datos utilizamos el programa informático de análisis estadístico SPSS (17).

2.5 Análisis de los datos recogidos

La primera recogida de datos (cuestionarios 1 y 2) tenía como objetivo recoger información sobre sus hábitos de agrupamiento en clase —en China— y sobre sus preferencias de agrupamiento —en grupo o individualmente—. El análisis de los datos recogidos mostró que:

1. Más de la mitad de los estudiantes (62%) confirmaba que, en China, normalmente trabajaba de manera individual.
2. En cuanto a sus preferencias, el 64,3% se decantaba por la opción de trabajar de manera individual, siguiendo el ritmo que necesitara y sólo el 22,2% de los estudiantes manifestó su preferencia por la opción de trabajar en grupo.
3. En las preguntas de escala ordinal la opción más elegida fue la de *trabajar con un compañero que además es su amigo,* seguida de *trabajar solo* y de *trabajar con el profesor.* Sólo el 6,9% colocó la opción de *trabajar en grupos* en el primer lugar.
4. En relación con la posibilidad de trabajar con estudiantes de diferentes niveles, un 72,4% se

mostró de acuerdo con trabajar con compañeros de más nivel, un 37,9% hizo lo mismo con compañeros de igual nivel, y sólo un 20% manifestó acuerdo con trabajar con compañeros de menor nivel (dos estudiantes se mostraron totalmente en desacuerdo con esta opción) y un 17,2% opinó que la diferencia de nivel era irrelevante. Nos parece destacable que casi la mitad (el 41,4%) manifestara que las diferencias de nivel están por encima de las relaciones de amistad en la elección de un compañero para realizar la tarea.

5. Sobre si creían que trabajar en grupos facilitaba la tarea, la mayoría se mostró de acuerdo (65,5%) y algo más de la mitad del grupo (58,6%) afirmó que pensaba que podría aprender de los demás miembros del grupo.
6. En cuanto al wiki, a pesar de que los estudiantes mostraban que estaban familiarizados con las TICs y la web 2.0, el 79,3% manifestó que *casi nunca o nunca* había escrito en wiki (un 34,5% ni siquiera sabía qué era un wiki). El análisis señalaba que, en las clases (en China), el uso de la tecnología quedaba relegado a las funciones de consulta o de entretenimiento, en muy pocos casos se había utilizado como herramienta interactiva y creativa. La mayoría confesaba *que nunca o casi nunca*: había grabado un podcast o un vídeo (79,3%), había escrito (mucho menos creado) en un blog (68,9%) o en un wiki (96,6%).

Después de la aplicación de una serie de actividades de entrenamiento y de la creación —en grupos cooperativos— del wiki durante el tercer trimestre del curso, realizamos una nueva recogida de datos (3er cuestionario). Su análisis puso de manifiesto que:

1. El 77,7% de los estudiantes estaba de acuerdo con que el trabajo en grupos facilitaba el desarrollo de la tarea (ningún alumno mostró desacuerdo aunque a un 22,2% le parecía que ni la facilitaba ni la dificultaba), el 74,1% manifestó que había aprendido de sus compañeros, y el 70,3% estaba de acuerdo en que trabajar en grupo había sido más divertido que hacerlo solo. Creemos destacable que sólo un 14,8% (cuatro estudiantes de 27) seguía prefiriendo realizar la tarea en solitario en comparación con el 65,5% que detectamos en la primera recogida de datos.
2. En relación con el grado de utilidad, el 59,2% manifestó que trabajar con otros compañeros les había resultado muy útil y que no había sido demasiado difícil (el 51, 9% opinó que había sido una experiencia "ni fácil ni difícil", un 44,4% fácil y un 3,7% muy fácil). No obstante, en los comentarios que hicieron al final del cuestionario y en las entrevistas varios estudiantes comentaron que en, al menos una ocasión, surgieron conflictos, sobre todo, porque había miembros que no colaboraban lo suficiente.
3. En cuanto a la distribución de los miembros del grupo, la mayoría se decantó por la opción de poder elegir a sus compañeros (en lugar de que lo hiciera el profesor) y todavía, algo más de un tercio de la clase (25,9%), mantuvo la opinión de que prefería no trabajar con estudiantes de diferente nivel al suyo.
4. Casi todos los estudiantes (92,6%) estaban de acuerdo con que el wiki había sido un buen complemento para la clase, les había servido para repasar y aprender nuevos contenidos (81,4% y 74,1%, respectivamente) y para mejorar la competencia gramatical (66,6%).
5. Un 66,7% se mostró de acuerdo con la idea de seguir trabajando con wikis en el futuro y

menos de un 15% opinó que, si de ellos dependiera, no volverían a hacerlo. En relación con esto, la mayoría confesó que, sin tener en cuenta las aportaciones que requería su tarea, habían consultado o escrito en el wiki "pocas veces".

6. Más de la mitad de la clase opinó que se trataba de una herramienta con un nivel de dificultad medio y sólo un 14,8% confesó que era una aplicación poco útil para mejorar su nivel de español. El apartado apuntes de gramática fue el más valorado, seguido, sorprendentemente por *usando la gramática* por encima del apartado *ejercicios*.

3. Efectos del modelo de aprendizaje cooperativo y de la creación del wiki en el grupo

3.1. Efectos del modelo de aprendizaje cooperativo

Después de la aplicación del modelo de aprendizaje cooperativo durante el último trimestre del curso, podemos afirmar que, como muestra la siguiente tabla comparativa entre los datos recogidos antes y después de la aplicación de una metodología cooperativa en el aula, al final del trimestre algunos estudiantes mostraron una *mayor predisposición* hacia el aprendizaje en grupos cooperativos.

Efectos del aprendizaje cooperativo	Cuestionario 2	Cuestionario 3
Facilita la tarea	65,5%	77,7%
Aprendo de mis compañeros.	58,6%	74,1%
Prefiero trabajar cooperativamente.	22,2%	40,7%
Prefiero trabajar individualmente.	64,3%	14,8%

Tabla 1. Tabla comparativa entre el Cuestionario 2 y el Cuestionario 3.

Quizá la afirmación más generalizada entre los estudiantes fue la de que trabajar en grupo les ayudó a realizar satisfactoriamente la tarea, que aportó diversión y que, en general, no hubo grandes conflictos entre ellos. Algunos manifestaron estar orgullosos de cómo habían organizado la tarea, asumido los roles, gestionado los problemas, etc. Además, pensamos que algunos estudiantes demuestran una evolución en cuanto a la capacidad de reflexión sobre su proceso de aprendizaje y a la comprensión de los objetivos de aprendizaje de las tareas.

No podemos afirmar, pero tampoco descartar, que el aprendizaje cooperativo haya mejorado el rendimiento de todos los estudiantes. Somos conscientes de que son muchas las variables que entran en juego pero la realidad es que de los catorce que mostraron un rendimiento más bajo en el primer cuatrimestre seis lograron alcanzar los objetivos del programa al final del curso.

Asimismo, el trabajo en grupo hizo que los estudiantes que tenían menor nivel de lengua pudieran apoyarse en otros compañeros aunque, desgraciadamente, no se consiguió el mismo grado de

integración en todos los grupos. De hecho, un número considerable de estudiantes (un 44,4%) manifestó que trabajar con compañeros de menor nivel dificultaba el desarrollo en grupo de la tarea. Este hecho nos indica que mantienen la creencia de que trabajar con estudiantes que consideran (aunque realmente no sea así) que tienen menos nivel, frena su progreso. No obstante, algo más del 25% del grupo no estuvo de acuerdo con esa afirmación; de hecho, uno de los estudiantes puso de manifiesto que al mismo tiempo que ayudaba a sus compañeros o explicaba su parte de la tarea, estaba aprendiendo: «cuando explico a [un compañero] después no olvido lo que enseño».

Por otro lado, durante la investigación detectamos dos grandes inconvenientes[11] derivados del uso del modelo de aprendizaje cooperativo: en primer lugar, el uso (casi abuso) de la L1 en las interacciones; en segundo lugar, relacionado con las creencias y la cultura de aprendizaje de los estudiantes chinos, creemos que es difícil cambiar de una metodología tradicional, individual, competitiva y centrada en el profesor adquirida por el estudiante, a una metodología cooperativa, centrada en el alumno y que exige un alto grado de responsabilidad por parte del aprendiente. No obstante, creemos que con tiempo, con entrenamiento y con mucha reflexión explícita sobre el proceso de aprendizaje, podría conseguirse dicha adaptación.

3.2. Efectos de la creación del wiki

En cuanto a la valoración del wiki como herramienta para potenciar la cooperación, creemos que fue una herramienta útil y que, como ya hemos comentado, cumple con los cinco principios básicos de la cooperación.

Como señalamos en la *Tabla 2,* estamos convencidos de que son más los beneficios producidos por el uso del wiki que los inconvenientes que pueden aparecer. La tecnología no les supuso ningún problema, ayudó a crear interdependencia entre los miembros del grupo y, sobre todo, se convirtió en una tarea motivadora intrínseca (querían hacer un buen trabajo porque "lo veía todo el mundo") y extrínsecamente (querían una buena nota). La mayoría de los estudiantes declaró que la tarea de creación del wiki había sido útil y divertida, algunos añadieron incluso, que les gustaría seguir utilizándola en el futuro.

En la siguiente tabla analizamos algunas de las ventajas y de los inconvenientes que detectamos en la aplicación de los wikis en el aula de ELE, algunas de ellas se corresponden con las señaladas por Castrillejo (2008) y Crandall (2000).

[11] Crandall (2000: 256-258) advierte de que en los casos en los que los aprendientes han recibido una metodología tradicional donde el profesor es el encargado de planificar, dirigir y evaluar el aprendizaje no es nada fácil que acepten el cambio hacia una metodología cooperativa en la que ellos deben asumir este control. Esta autora insiste en la necesidad de entrenamiento y formación en el modelo de cooperación y recuerda que se trata de un proceso que requiere tiempo. Además de este inconveniente, el modelo cooperativo puede chocar con otros impedimentos como el de los diferentes estilos de aprendizaje de los miembros del grupo, las diferencias de personalidad, la dependencia excesiva de la primera lengua (en grupos monolingües), el riesgo de exposición a modelos de lengua imperfecta o a una incorrecta retroalimentación. No obstante, la misma autora afirma que estos impedimentos pueden superarse o incluso sumarse a los principios del modelo cooperativo ya que, por ejemplo, aprender a trabajar con compañeros que poseen diferentes estilos de aprendizaje les hará desarrollar nuevas estrategias sociales.

BENEFICIOS	INCONVENIENTES
☺ Es una aplicación útil para entrenarse en el trabajo cooperativo. Cumple los cinco principios básicos (Slavin, 1995; Kagan, 1999; Johnson y Johnson, 1999). ☺ Desarrolla estrategias de aprendizaje: lectura atenta para extraer lo más significativo, aprender a resumir, parafrasear, mediar con un compañero, etc. ☺ Su uso persigue un aprendizaje significativo y una actitud crítica, deben extraer aquella información que crean relevante y útil según su propio criterio. ☺ Desarrolla la expresión escrita, deben aprender a escribir textos claros, estructurados y coherentes. ☺ Permite diseñar actividades para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas. ☺ Crea oportunidades para poner en práctica estrategias sociales y de interacción. ☺ Desarrolla la *sabiduría digital* de estudiantes y profesores. ☺ Puede convertirse en un estímulo motivador para los estudiantes ya que rompe la rutina del aula y permite la aplicación de herramientas multimedia. ☺ Fomenta el aprendizaje autónomo y reduce la dependencia del libro.	☹ La falta de recursos (muchos estudiantes no tenían Internet en casa y debían volver a la universidad para conectarse). ☹ El uso casi abusivo de la L1 como lengua vehicular. Debido, por una lado, al nivel de lengua de los estudiantes (la negociación de contenidos o de organización se convertía en un obstáculo para realizar la tarea y, como consecuencia, se ayudaban de la L1) y que todos compartían la misma L1, por otro. ☹ Algunos alumnos se sentían intimidados al pensar que sus aportaciones, sobre todo las grabaciones orales, serían vistas (y juzgadas) por otros. ☹ No es posible la edición simultánea de una página lo que, en ocasiones, obstaculizó la edición de algunos contenidos o la pérdida de información. ☹ La supervisión de los contenidos editados exige bastante dedicación por parte del profesor.

Tabla 2. Beneficios e inconvenientes de la utilización de wikis en el aula de LE/L2.

Por otro lado, creemos que el wiki ayudó a que los estudiantes superaran "el miedo a perder la cara" señalado por Sánchez Griñán (2006), a que otros vieran su trabajo, escucharan su voz e incluso, que corrigieran públicamente sus aportaciones. En la última sesión la mayoría se mostró muy orgullosa del trabajo que habían hecho. Estamos convencidos de que el producto final, no habría sido el mismo si hubieran trabajado de manera independiente.

Otro efecto relevante del uso del wiki, ha sido el desarrollo de la *sabiduría digital* definida por Prensky (2009) tanto de los estudiantes como de la profesora, de hecho, la mayoría destacó que se

sentían orgullosos de haber aprendido a crear un wiki.

Los resultados nos animan a afirmar que la tarea de creación del wiki sirvió, además de para mejorar su conocimiento del español y ofrecer oportunidades para practicarlo, para desarrollar habilidades sociales, desarrollar su sabiduría digital y desenvolverse en la actual sociedad de la información y la comunicación.

4. Conclusión

En primer lugar, queremos destacar que somos conscientes de que los resultados obtenidos afectan a este grupo en concreto y no aspiran, en ningún caso, a ser generalizados. No obstante, creemos relevante que algunos de los datos obtenidos corroboran los resultados de algunos de los estudios consultados como los de Sánchez Griñán (2006 y 2009a) respecto a la cultura de aprendizaje de los estudiantes, los de Crandall (2000) sobre los beneficios e inconvenientes de la implantación del modelo de aprendizaje cooperativo en el aula de idiomas o los de Adell (2007) sobre el uso educativo de los wikis.

Estamos convencidos de que el modelo de aprendizaje cooperativo puede ser una metodología efectiva en la enseñanza de español para estudiantes sinohablantes, pero para que dicho modelo sea efectivo es indispensable que los grupos se conviertan en equipo y para ello es imprescindible dedicarle el tiempo necesario para comprender los principios básicos del aprendizaje cooperativo, adaptarse a una metodología completamente diferente a la que están acostumbrados, aceptar la interdependencia, desarrollar la responsabilidad individual y grupal, aprender estrategias sociales y aceptar la evaluación grupal. Asimismo, somos conscientes de que algunos de los inconvenientes que detectamos (el uso abusivo de la L1 en las interacciones o la negativa de algunos estudiantes a trabajar con estudiantes de menor nivel) son factores que afectan considerablemente el éxito de la tarea cooperativa.

En este sentido, consideramos que el empleo de grupos cooperativos debe formar parte de la dinámica de la clase pero no debe ser la única metodología aplicable, la alternancia de actividades o tareas individuales, competitivas o cooperativas, así como la variedad de enfoques metodológicos utilizados (tradicional, comunicativo, audiolingüe, etc.) deberían aplicarse en clase dependiendo de los objetivos que deseemos alcanzar en cada tarea.

En cuanto al uso del wiki, los resultados nos animan a afirmar que la tarea de creación del wiki sirvió, además de para fomentar la cooperación, para mejorar su conocimiento del español y ofrecer oportunidades para practicarlo, para desarrollar habilidades sociales, desarrollar su sabiduría digital y desenvolverse en la actual sociedad de la información y la comunicación.

Referencias Bibliográficas

- Adell, J. (2007): «Wikis en educación», en J. Cabero y J. Barroso (eds.) *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Granada, Octaedro Andalucía, 323-333.
- Apocada, P. (2006): «Estudio y Trabajo en Grupo», en M. de Miguel, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza, 169-190.
- Arjonilla Sampedro, A. (2009): *Aprendizaje cooperativo y uso de wikis. Un proyecto de*

investigación en acción. *Máster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura.* Universitat de Barcelona. (Memoria de Máster inédita).

- Barnett, L. (1993): «El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales», en *Aula de Innovación educativa*, 14, 67-70.
- Cassany, D. (2004): «Aprendizaje cooperativo para ELE», en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*, 11-30. [en línea]. Disponible en http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/1-DanielCassany.pdf [consulta 24 julio 2009].
- Castrillejo, A. (2008): «Evaluación de un wiki como recurso educativo», en *Wikis educativos de ELE* Diciembre 2008. [en línea]. Disponible en: http://wikifachdidaktikws07.pbworks.com/Evaluaci%C3%B3n-del-wiki-como-recurso-educativo , [consulta 24 julio de 2009].
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Instituto Cervantes. [en línea]. Disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/ [consulta 24 julio 2009],
- Cortés Moreno, M. (2008): «Enseñanza de la gramática a alumnos chinos I», en *Didactired*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/24032008b.htm [consulta 24 julio 2009]
- _____ (2008): «Enseñanza de la gramática a alumnos chinos II», en *Didactired*. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008a.htm [consulta 24 julio 2009].
- Crandall, J (2000): «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos», en J.Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Edición española, Madrid, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 243-261.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics,* Oxford, Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. (2000): «El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras», en J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Edición española, Madrid, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 173-190.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula,* Buenos Aires, Paidós.
- Kagan, S. (1985): *Cooperative Learning*, San Clemente (CA), Kagan. 15ª edición: 1999
- Lamb, B. (2004): «Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not», en *EDUCAUSE*, September/October 2004 Volume 39, Number 5. [en línea]. Disponible en: http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf [consulta 24 julio 2009]
- Landone, E. (2001): «Aprendizaje Cooperativo en la clase de E/LE», en *Cuadernos Cervantes*, 32, 70-79 (Parte I) y n. 33, págs. 60-63 (Parte II). [en línea]. Versión electrónica en *Quaderns Digitals*, 29. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/ [consulta 24 julio 2009]
- _____ (2004): «El aprendizaje cooperativo del E/LE: propuestas para integrar las funciones de la

lengua y las destrezas colaborativas», en *RedELE,* Consejería de Educación en Brasil y de Australia y Nueva Zelanda, 0. [en línea]. Disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/revista/ [consulta 24 julio 2009].

- Martínez Carrillo, M. C. (2007): «Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador», en FIAPE. *II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*, Granada, 26-29/09-2007. [en línea] Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionMartinezCarrillo.pdf [consulta 24 julio 2009]
- Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning,* Cambridge, Cambridge University Press.
- Prieto, L. (2007): *El aprendizaje cooperativo,* Madrid, PPC.
- Prensky, H. (2009): «H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom», en *Innovate* 5, cap. 3. [en línea] Disponible en: http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705 [consulta 24 agosto 2009]. Traducción en español de Afrontti, M. (2009): «Sabiduría digital, digital wisdom», [en línea]. Disponible en: http://www.slideshare.net/mcanav/sabidura-digital-digital-wisdom-por-marc-prensky?type=document [consulta 24 agosto 2009].
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001): «El aprendizaje cooperativo de la lengua», en *Approaches and Methods in Language Teaching,* Cambridge, Cambridge University Press.
- Sánchez Griñán, A. (2009a): «Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China», en *Marcoele, nº* 8, Suplemento, Junio-julio 2009. [en línea]. Disponible en: http://marcoele.com/reconciliacion-metodologica-e-intercultural-posibilidades-de-la-ensenanza-comunicativa-de-lenguas-en-china/ [consulta 24 julio 2009].
- _____ (2009b): «Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español» en *Marcoele, nº* 8, Suplemento, Junio-julio 2009. [en línea]. Disponible en: http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china [consulta: 24 julio 2009].
- _____ (2006): «Dificultades del enfoque comunicativo en China», en *Actas del I congreso virtual E/LE* 2006. [en línea]. Disponible en: http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48, [consulta 24 julio 2009].
- Slavin. R.E. (1995): *Cooperative Learning. Theory, research and practice,* Second edition, Massachusetts, Allyn & Bacon.
- Urbano, C. (2004a): «El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes», Memoria de máster, *Biblioteca virtual RedELE,* Primer semestre 2004, número 1. [en línea]. Disponible en http://www.educacion.es/redele/biblioteca/urbano.shtml [consulta 24 julio 2009].
- _____ (2004b): «El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE», *Revista Redele* Junio 2004, número 1. [en línea]. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/revista1/urbano.shtml [consulta: 24 julio 2009]

El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo

MARC BAYES GIL
Enforex Barcelona

1. Equipo Enforex

En primer lugar, quiero dar las gracias al congreso por darnos la oportunidad de venir aquí a exponer nuestras investigaciones. Además me gustaría decir que esto es obra de la colaboración de un equipo de profesores de Enforex Barcelona, Madrid, Salamanca y Valencia que intenta dar respuesta a las necesidades de un creciente número de estudiantes sinohablantes en sus academias y cuyas particularidades, se cree, merecen especial atención. Es también un trabajo incipiente, una aproximación a un mundo muy desconocido, pero que forma parte de nuestra cotidianidad docente. La ponencia va a dividirse en diferentes apartados de los que vamos a desarrollar especialmente uno, el que atiende al análisis de resultados, observaciones dentro y fuera del aula, así como estrategias de enseñanza.

2. Encuesta

2.1. Destinatarios

Los destinatarios son estudiantes chinos de las academias nombradas anteriormente, cuyo perfil va a quedar determinado en la encuesta. La recolección de datos se realizó durante el mes de enero de 2010. El resultado dará una visión empírica de su procedencia, formación, percepciones sobre su aprendizaje y enseñanza, y, por último y estrechamente relacionado, sobre sus preferencias. Al contrastar las valoraciones, especialmente las que se refieren a la percepción sobre su formación ELE, con las observaciones que se han llevado a cabo a lo largo de estos últimos 4 años por parte del profesorado, hemos constatado lo que se estimaba, se ha dado veracidad a esa información, y, por supuesto, ahondado en el conocimiento del estudiante sinohablante.

2.2. Estructura

Entendemos que estas encuestas proveen de una fuente importante de conocimiento científico básico. Se ha optado por un cuestionario cerrado porque limita las respuestas posibles y permite controlar el marco de referencia. Este formato nos ha permitido que los informantes tomen una posición y formen su opinión sobre los aspectos que se consideran claves o destacables. Por último, el analista será más imparcial y objetivo si deja que sus informadores plasmen por escrito sus opiniones, sin transcribir lo que dicen, porque en ese tránsito entre lo que se dice y lo que se escribe, se reformula o parafrasea y se pierde el matiz, la apreciación y a veces buena parte de la opinión.

La encuesta se ha organizado en cinco apartados:

1. *Variables socioeconómicas*: se pregunta por el sexo, la edad, estado civil, información de

residencia, nivel de estudios de los familiares y ocupación en China.

2. *Estudios y motivaciones para estudiar español y hacerlo en España*: en este apartado se recoge información sobre los estudios universitarios anteriores (tipo de estudios, universidad, primeras opciones, segundas, etc.), sobre los estudios anteriores de español en China (razones, opciones, lugares, etc.) y sobre los estudios de español en España (razones, opciones, lugares, etc.)

3. *Expectativas académicas y laborales*: los informantes facilitan información sobre su tiempo de estancia, sobre sus expectativas académicas y laborales.

4. *Percepción y valoración de su enseñanza*: se recaba información relativa a nivel de español actual, a las horas por semana de clase, a los manuales utilizados. Además, se les conmina a valorar los distintos aspectos de los manuales, de su enseñanza, de las actividades del aula y el grado de utilidad.

5. *Sugerencias y planes alternativos*: finalmente, se les invita a añadir cualquier comentario o sugerencia.

El total de encuestados a día de hoy, 15 de febrero de 2010, es de 45 y los resultados son los siguientes:

Variables socioeconómicas: el perfil mayoritario dibuja una mujer, más de un 63%, con una edad comprendida entre los 21 y 25 años, soltera, que en China vive con su familia y estudia en una universidad cercana, en términos relativos, a su casa (0-100 kms.). Además, ambos padres tienen estudios superiores. La mayoría, antes de venir a España, estudiaba en la Universidad (casi 60%).

Estudios y motivaciones para estudiar español y hacerlo en España: asimismo, generalmente estudiaban español más de un 60% en universidades principalmente, o academias/escuelas de idiomas. Un 5% no había estudiado español antes. Ello desmiente el tópico del conocimiento nulo. La falta de competencia comunicativa no implica que el alumno tenga una falta de instrucción. Más de la mitad ha venido a España a través de una agencia, conectada con esas academias o universidades en las que estudiaban, para un proyecto de estudios más largo. Empiezan adquiriendo un conocimiento más o menos consolidado de la lengua y terminan por estudiar un máster o postgrado (77,5%) en alguna universidad nacional que suele estar cerca de donde han estudiado español[1]. Nos hemos referido a 45 informantes, de los cuales 39 habían estudiado ya español en China. Cada vez hay un número mayor de estudiantes sinohablantes en estas academias y si nos preguntamos el porqué de esta demanda debemos ver qué ocurre en China. Según el último estudio publicado del Ministerio de educación, política social y deporte, en 2007:

> En cuanto a la enseñanza superior, se calcula que hay unos 6.000 estudiantes de español entre los estudiantes matriculados en filología hispánica, los que lo estudian como segunda lengua en otras especialidades y los alumnos de otros centros (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007).

El año anterior, en 2006, el número de estudiantes de español era de 4.000 aproximadamente, mientras que en el año 2000 era de 700 aproximadamente, según datos del anuario *Español en el mundo*

[1] Hay un convenio con China en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno de España, y el Gobierno de la República Popular de China, hecho en Pekín el 21 de octubre de 2007 (BOE de 24 de diciembre de 2007).

publicado cada año por el IC. Inmaculada Gonzáley Puy apunta que «está claro que una serie de hechos objetivos están contribuyendo a reforzar esa demanda creciente de personas que hablen nuestra lengua y conozcan nuestra cultura». Se celebró el año de España en China en 2007; «se celebraron los Juegos Olímpicos de Pekín en 2008, mientras que Shanghai será sede de la exposición universal este año, 2010»; por otra parte, desde finales del 2007 existe un convenio entre China y España para el reconocimiento de títulos y diplomas universitarios; también:

> están los intereses económicos y comerciales, cada vez más pujantes, en España y en Latinoamérica; la proyección turística en las dos direcciones, impulsada con los nuevos vuelos directos entre España y China, así como la creciente sensibilidad por España entre una nueva clase media china que tiene medios para viajar fuera del país y que comienza a apreciar nuestro clima, nuestro patrimonio, nuestra gastronomía, nuestra moda, etc. (González Puy, 2006).

Expectativas académicas y laborales: los estudiantes sinohablantes hacen un viaje desde China con un plan a largo plazo. El 50% va a estar en España entre uno y dos años aproximadamente, más del 90% continuará estudiando después de su experiencia en Enforex en másters o postgrados (77,5%) y piensan trabajar en España un 56,1%, el resto lo harán en China. Estas expectativas no corresponden con el perfil del inmigrante económico.

Aspectos generales de sus estudios en España: la mayoría de los encuestados está en un nivel inicial-elemental de español, A2, entendemos que porque ha empezado en septiembre aproximadamente, con la llegada del inicio universitario y escolar en España y en China[2]. Más de un 60% estudia entre 21 y 25 horas y entre los manuales más usados, después del método *Prisma*, que es el libro propio de las academias Enforex, está el manual *Aula*. El método *Prisma* es un método que aúna diferentes tendencias metodológicas distintas desde una perspectiva comunicativa, mientras que *Aula*, por su parte, es un trabajo que equilibra destrezas comunicativas y la reflexión gramatical.

Tanto uno como otro son libros extraordinariamente diferentes a los que se habían encontrado en sus centros de estudios. Inmaculada González (2006) a este respecto añade que «el material didáctico utilizado en prácticamente todos los departamentos de español es el manual *Español Moderno* (de los profesores Dong Yansheng y Liu Jian, actualizado entre 1999 y 2002, y editado por la *Beijing Foreign Language Teaching and Research Press*)» y que «no es fácil encontrar en las librerías una oferta diversificada y suficientemente actualizada de materiales para la enseñanza del español».

En la recientemente memoria del máster publicada por Fhang Fhang Zu (2010) se analiza la metodología de español como lengua extranjera en China, en el contexto universitario, donde se caracteriza como «tradicional y estructural, dedicada mucho a la gramática, a la traducción y a la literatura». No podemos profundizar más en el contexto universitario por razones de espacio, con lo que nos remitimos a la bibliografía para más información. También Chan Fuliang tiene un estudio muy detallado a este respecto. En ese mismo sentido, el *Anuario 2000* del IC complementa lo anterior al afirmar que:

[2] El año escolar en China comienza en septiembre y dura hasta finales de julio. Normalmente la escuela comienza entre las 7.30 y las 8 hasta las 4.30 p.m. (http://www.afs-intercultura.org/esp_es/focus_on/high_school/18).

> La enseñanza de la lengua española en China se ha caracterizado por la utilización de metodologías que exigen un apreciable esfuerzo por parte del estudiante, en cierto sentido unidas a la propia tradición china de memorización y repetición, y con una considerable distancia entre lo que significa adquisición de conocimientos y aplicación de los mismos a la realidad cotidiana (Instituto Cervantes, 2000).

Cuando el estudiante chino llega a la escuela o universidad española en las que se enseña fundamentalmente lengua con métodos eclécticos, en algunos casos, o íntegramente comunicativos, en otros, quedan, cuando menos, desorientados y desarrollan lo que se ha llamado ya en otras ocasiones *el síndrome del pez fuera del agua*, un no entender nada, ni comprender a nadie. La experiencia de estos últimos 4 años en las escuelas de español de Enforex ha demostrado que el nivel A2 en el que están la mayoría de los encuestados es un nivel cuya complejidad demanda de muchos ejercicios de refuerzo y actividades complementarias, además de una reestructuración de los contenidos para pautarlos más, en comparación a estudiantes de procedencias occidentales. Se ha estimado que la asimilación de un nivel A2 para un estudiante sinohablante es bastante más lenta que lo estimado para un estudiante occidental por varias razones y dificultades generales y específicas. Entre las dificultades generales más obvias se encuentran las que hacen referencia a un sistema educativo, lingüístico y de estrategias de aprendizaje notablemente distintos; además de la evidente distancia de la tradición sociocultural. Pues bien, la propia experiencia de nuestras academias nos ha demostrado, asimismo, que son estrategias útiles en nuestro contexto configurar grupos específicos de estudiantes sinohablantes o sostener grupos reducidos de chinos en aulas abiertas y que trabajen juntos; conseguir que preparen el día anterior actividades previstas para cada sesión; incluso, ofrecer una fotocopia con el vocabulario de la unidad organizado por campos semánticos. Coincidimos con Méndez Marassa en el hecho de que

> los estudiantes siguen acudiendo a las clases, en muchas ocasiones, con una percepción obvia de que su educación y su eficiencia en el aprendizaje se mide exclusivamente con el rasero de uno o varios exámenes, y no como un proceso global de desarrollo personal y profesional (Méndez Marassa, 2007).

Es necesario dar a entender que asignen a las pruebas la función que por naturaleza les corresponde, esto es, el ser herramientas en un proceso encaminado a un fin, y no el fin de tal proceso. Lo mismo ocurre con el libro: debemos aclarar que es una herramienta facilitadora, completarlo íntegramente no es el objetivo.

Entre las dificultades lingüísticas generales los rigurosos estudios de Lu Jingsheng (2008) merecen especial atención, ya que en ellos ha comparado algunos de los aspectos más significativos de la lengua española y la china. Lu Jingsheng apunta que la lengua española y la italiana o francesa son lenguas hermanas mientras que la española con el inglés y el alemán serían primas hermanas. El chino sería, por ende, ni tan solo un pariente lejano, ya que apenas comparte rasgos comunes con aquellas. La escritura es absolutamente distinta, las clases de palabras vienen determinadas por los clasificadores en chino a diferencia de las lenguas indoeuropeas que mostramos. En general, en español los espacios separan las

palabras, sin embargo en chino un concepto puede venir expresado por varios ideogramas; la flexión es casi nula en chino, mientras que en español o portugués es mucho mayor y, la estructura sintáctica, como queda reflejado en la diapositiva está organizada del tópico al comentario, mientras que la española se organiza, esencialmente, alrededor de sujeto y predicado.

En suma, convenimos con el profesor Lu en la necesidad de establecer un sistema didáctico, por lo menos en los niveles iniciales, basado en el contraste de las dos lenguas y adecuado al aprendizaje de los alumnos chinos para responder a esas diferencias y tratar de solventarlas.

Percepción y valoración de su aprendizaje: lo que más valoran en el libro es el vocabulario y lo que menos las audiciones. A los estudiantes chinos, atendiendo a las características de su L1, y de su sistema educativo, suele preocuparles el significado de las palabras y no están acostumbrados a trabajar el contexto sin atender a la traducción de cada término ni, en general, al aprendizaje interpretativo. Cuando se enfrentan a un texto sienten la necesidad de comprender cada término, por eso demandan el vocabulario antes de leerlo. Asimismo, tienden a usar esencialmente el diccionario electrónico porque las definiciones que da el profesor, generalmente en los estadios iniciales, no las entienden. Por tanto, la comprensión lectora se vuelve eterna. El alumno se enfrenta a la interpretación de textos como una forma de lectura de palabras, y no como un conjunto deducible. La interpretación global del texto es un hecho posterior. Las estrategias que el docente ha venido ejerciendo en nuestras academias son variadas. Por ejemplo, si se trabaja en grupos abiertos, es recomendable anticipar las lecturas, decir al estudiante sinohablante al final de la clase que se va a hacer tal o cuál texto para que lo prepare en casa. También es fundamental recurrir al material visual para ilustrar el vocablo y para que no tenga que buscarlo en el diccionario. Del mismo modo, agilizaría la clase establecer en las primeras unidades presentaciones de vocabulario de manera dinámica (*v.g.* juegos de tarjetas); crear un corpus al inicio de cada lección para que lo incluyan en sus apuntes; potenciar la consulta al profesor y no al diccionario o no dejar que escriban en el libro el significado en chino.

Veamos qué ocurre de forma general con las audiciones, lo más impopular en los libros por su dificultad. Se han observado, en efecto, notables apuros para la comprensión de las audiciones derivadas de la dificultad de percepción y producción de sonidos. En este mismo sentido, se dan importantes diferencias. Es posible encontrar situaciones en los que un hablante dice "¿Vamos a la oficina?", y el estudiante sinohablante repita un segmento como "¿Ficina?" Hay también una dificultad en la identificación de patrones entonativos, eso es, la afirmación y la interrogación se enuncian con el mismo patrón melódico, etc. Las estrategias que podemos aplicar en el aula pasan por replantear la mayoría de las audiciones en los niveles iniciales pautándolas más en general: seleccionar fragmentos más breves; dar listados de palabras que aparezcan en la audición y trabajarlas previamente; dar copias de las audiciones para que puedan escucharlas en casa y darles tareas a tal efecto; grabar secuencias de la clase para poder apreciar donde tienen más dificultades nuestros estudiantes y aplicar las técnicas del análisis de errores; o, en general, fijarnos en los estudios contrastivos. Ciertamente, todo ello puede favorecer a su aprendizaje articulatorio y auditivo.

Si volvemos a la encuesta, lo que más valoran de la clase son las correcciones del profesor y lo que menos el trabajo en pequeños grupos o parejas y la variedad de actividades. Verdaderamente, el papel del profesor resulta fundamental. Existe un conjunto de aportaciones autorizadas que dibujan la figura del docente. Salili, por ejemplo, afirma que el sistema educativo de nuestros estudiantes objeto de estudio presenta a profesores estrictos, que demandan una fuerte disciplina, y obviamente el estudiante

chino traslada consigo su sistema de creencias sobre la enseñanza y su valoración del profesor cuando llega a España, al menos las primeras semanas. Sánchez Griñán aduce que el hecho de no hacer preguntas al profesor en clase estaría relacionado con el miedo «a *perder la cara*, o bien al ponerse en evidencia delante de los demás, o bien al poner en evidencia al profesor en público, lo que se relaciona asimismo con el respeto tradicional a la figura del profesor». El mismo autor en su tesis publica las conclusiones de algunos estudios sobre el papel del profesor, entre las que extraemos opiniones como «Los estudiantes chinos creen que el mejor empleo del tiempo de una clase es escuchar las explicaciones del profesor» o que «en la educación tradicional china, el profesor es un portador de conocimiento que el alumno recibe con veneración» o «si nos atenemos a los rasgos que definen al buen profesor, debemos prestar atención a cualidades como la paciencia y al papel cultural semejante a la función paternal, que muestra preocupación y ofrece ayuda en cada momento que se solicita». Al tratarse de una figura tan reverenciada es normal que muchos estudiantes:

> expongan sus dudas fuera de clase, y teniendo en cuenta que las respuestas pueden beneficiar a otros estudiantes, no sería negativo conducirlas al contexto del aula, [...] explicando calmadamente las razones que favorecen su exposición e incluso pidiendo permiso al autor para exponerlas públicamente. El diálogo con los alumnos fuera del aula puede aportar numerosas claves sobre la situación del grupo dentro de la misma. Las reuniones individuales o en pequeños grupos favorecerán el desarrollo interaccional del conjunto de forma mucho más efectiva que si se tratan de extraer las dudas y problemas abiertamente, delante de todos (Sánchez Griñan, 2008).

Cortazzi y Jin señalan que «los estudiantes chinos con problemas en clase esperan que el profesor se dé cuenta de ello y ofrezca ayuda, mientras que los profesores occidentales asumen normalmente que los estudiantes con problemas pidan ayuda». El estatus de ese docente se articula a través de aspectos como la apariencia física, la imagen pública, la manera de vestirse, la formación, la manera de hablar, el carisma, los logros, la edad, la red de relaciones, la inteligencia. La *cod-hunter* Helena Rosselló comenta que sería interesante que el profesor el primer día pudiera presentarse ante la clase someramente sobre los aspectos más positivos de su currículum y sus habilidades extracurriculares como la cocina, la música, la pintura, etc. Esta sería la imagen que hemos considerado tendría el profesor ideal.

Respecto al punto menos valorado en la clase, el hecho de que no les guste trabajar en parejas o pequeños grupos, está íntimamente relacionado con lo expuesto anteriormente, ya que se cree principalmente que prefieren atender al profesor fuente de conocimiento porque es una forma de aprovechar más el tiempo que escuchando al compañero.

En la encuesta objeto de estudio, lo que consideran más útil para su español son las actividades para escuchar y hablar. Es interesante porque es donde mayores dificultades tienen, derivadas de los patrones educativos tradicionales que venimos comentando a lo largo del artículo. Veíamos las dificultades fonéticas a las que se enfrentan, pero ¿qué ocurre con la destreza oral? La discriminación de sonidos y la producción está muy relacionada. Coincidimos, pues, con el profesor Wang (2004) cuando afirma que «muchos errores de pronunciación que comete el alumno no se deben a dificultades en la articulación de un sonido concreto, sino a una defectuosa audición». Por otro lado, hay una serie de

temáticas que consideran irrelevantes e intrascendentes y otras que les incomodan y de las que prefieren no hablar; por tanto, debemos rehuirlos si queremos establecer una conversación o algunos debates en la clase. Méndez Marassa propone una lista, «temas que pueden ser introducidos a través de un pequeño texto polémico que presente el vocabulario básico y una postura frente a la que mostrarse en acuerdo o desacuerdo». Entre los que propone caben destacar: desigualdad ricos y pobres, la protección del medio ambiente, demasiados canales de televisión pública, etc. Finalmente, las observaciones de estos últimos años en nuestras academias corroboran que la participación en clase es un hecho siempre y cuando el profesor consiga una coyuntura específica: un ambiente relajado, una corrección que no sea en forma de amonestación, ni en la que se ridiculice al estudiante; que se considere interesante la conversación y sobre un tema relevante; que tengan la mayoría de herramientas al alcance para expresarse y se haga con tranquilidad y paciencia. Es interesante confrontar China y España como tema de conversación. Esa temática ha sido muy fructífera y han participado mucho más.

Para concluir, por un lado, suscribimos las palabras de Méndez Marassa cuando afirma que:

> Parece pues urgente desarrollar un conjunto de materiales que ayuden a alcanzar un domino razonable de las cuatro destrezas básicas, atendiendo a las necesidades y peculiaridades de nuestros alumnos [...] Estos materiales deberían complementarse con una urgente adaptación de las técnicas educativas del profesorado. Así, podríamos tener manuales con los que nuestros estudiantes se sintieran cómodos y pudieran aprender de manera efectiva, y un cuerpo de profesores dotado para ejercer de mediadores entre los alumnos y la lengua meta (Méndez Marassa, 2005).

Y en este sentido creemos necesario ahondar o investigar en las estrategias que el docente puede llevar a cabo en el aula para favorecer el aprendizaje de los estudiantes sinohablantes. La enseñanza a estos discentes constituye, por todo ello, un desafío tan complejo como fascinante.

Referencias Bibliográficas

- Arriaga Agrelo, N. (2004): «La situación del español y su enseñanza en la República Popular China", en *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*, Biblioteca virtual RedELE, (número especial).
- Gónzalez Puy, I. (2006): «El español en China. Enciclopedia del español en el mundo», en *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 133-142.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996): «Cultures of learning: Languages classrooms in China», en H Coleman (ed.) *Society and the Language Classroom,* Cambridge, Cambridge University Press, 169-206.
- _____ (2002): «Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities», en D.C.S. Li (ed.) *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon*, New York, American Universities Press, 47-75.

- _____ (2006): «Changing Practices in Chinese Cultures of Learning», en *Language, Culture and Curriculum*, 19, 5-20.
- Chang Fuliang (2004): «¿Qué estudian los alumnos de español de China?», en *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*, Instituto Cervantes de Manila, Biblioteca virtual RedELE, (número especial).
- Jingsheng Lu (2008): «Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino», en *Análisis*, 11/32, 43-54.
- Méndez Marassa, E. (2005): *Problemas de los estudiantes chinos de español,* Madrid, U.N.E.D.
- _____ (2007): «Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China», en *Tinta China*, 1, 20-23.
- _____ (2009): *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. Memoria del Máster en Enseñanza del español como segunda lengua*, *SinoELE*, 1.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (2006): *El mundo estudia español,* Madrid. [en línea]. Disponible en: http:// www.educacion.es/exterior/cn/es/ele/espanolenchina.shtml
- _____ (2007): *El español en China,* Madrid. [en línea]. Disponible en: http://www.educacion.es/exterior/cn/es/ele/espanolenchina.shtml
- Riutort, A. y E. Pérez Villafañe (2007): «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías», en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Seúl, Editorial Daehaksa, 325-344.
- Sánchez Griñán, A. (2009): «Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablates (instrucción): un proyecto abierto»,en *SinoELE*, 1.
- Salili, F. (1994): «The effect of teachers' evaluative feedback on Chinese students' perception of ability. A cultural and situational analysis»,en *Educational Studies*, 20/2, 223-236.
- Yang, M (2005): *La enseñanza del español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai,* Shanghai, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU).
- Zhang, Y. (2006): «Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos», en *Tinta China*, 0, 18-20.
- Wang, H.-Y. (2004): «Comentarios sobre algunos métodos de aprendizaje del español y la enseñanza del español como 2LE», en *Encuentros en Catay*, 18, 124-166.

Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA
Associate Professor, Department of Spanish, Tamkang University
Codirector de SinoELE

RESUMEN

Los profesores que enseñamos español a sinohablantes sabemos que nuestros alumnos encuentran serias dificultades a la hora de afrontar numerosos aspectos de la lengua española. Estas dificultades no sólo constituyen un reto para los estudiantes, sino también para los propios docentes —incluso para los más experimentados—, debido a la particular variedad y naturaleza de los problemas que surgen en el día a día de las clases.

Pues bien, el objetivo de esta comunicación es enumerar y explicar, en la medida que el tiempo asignado lo permita, algunos de estos problemas y, al mismo tiempo, aportar un conjunto de sugerencias didácticas para tratar de superarlos. Para ello, primero se ofrecerá un cuadro con las principales dificultades lingüísticas que suelen encontrar los alumnos sinohablantes de ELE durante el nivel inicial, en el que se señalan también tanto las causas que subyacen a estas dificultades como los posibles remedios que pueden aplicarse en el aula. Luego, en otro apartado, se abordarán algunos problemas, de naturaleza gráfica y ortotipográfica, específicos de este tipo de estudiantes durante la práctica de la expresión escrita.

Tanto el análisis de dificultades como las conclusiones de este trabajo deben entenderse a la luz de las consideraciones preliminares que se realizan en el primer apartado, donde se trata de los diferentes factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras y de la especial importancia que tiene cada contexto educativo particular en la enseñanza de ELE a sinohablantes.

1. Consideraciones previas

La enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera depende en gran medida de cada contexto educativo, donde intervienen factores tanto lingüísticos (relacionados con el sistema de comunicación verbal) como extralingüísticos (personales, sociales, culturales, etc.). En consecuencia, las dificultades del profesor, a la hora de enseñar, y del alumno, a la hora de aprender, pueden presentar también esta doble naturaleza. Cortés (2009: 9-10), por ejemplo, señala y comenta a este respecto hasta 18 factores endógenos o personales (que implican tanto al alumno como al profesor) y exógenos o socioculturales, a saber: 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.

Por lo tanto, también en el caso general de la *enseñanza de ELE a hablantes de chino,* al igual que en el particular de las dificultades lingüísticas de los alumnos sinohablantes —y de los posibles *remedios* que puedan aplicarse—, la verdad o validez de lo que se diga no puede ser absoluta, sino en gran medida

relativa al contexto educativo determinado al que nos refiramos.

Por otra parte, con la expresión *estudiantes de ELE sinohablantes* puede parecer que distinguimos claramente a un grupo de aprendices de español determinado frente a otros grupos lingüísticos posibles. Sin embargo, esto comporta algunos riesgos, pues este conjunto de alumnos no constituye 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 ELE sinohablantes de Pekín, Shanghái, Hong Kong, Taipéi, Kuala Lumpur, Argentina, El Salvador o Jaén, pongamos por caso, conocen y comparten exactamente una misma L1 (el chino mandarín), una misma escritura, 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. En definitiva, «cuando nos encontramos ante culturas tan distanciadas como la hispana y la china conviene no dar nada por supuesto» (Méndez, 2009: 62).

Aunque podrían señalarse multitud de contextos de aprendizaje de ELE por parte de sinohablantes, en líneas generales se dan dos tipos de situaciones: de inmersión y de no inmersión. Méndez (2009: 57) precisa un poco más y distingue cuatro contextos diferentes, cada uno de los cuales —a su vez con múltiples subcontextos— presenta sus propias *dificultades* tanto para el profesor como para el alumno:

> 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. [...]
>
> 3) Podemos encontrarnos también con la situación de un profesor nativo enfrentado a una clase de alumnos chinos en su país de origen, alumnos que pueden ser bien monolingües, bien bilingües (entendiendo aquí por bilingües el que conocen el idioma inglés en un grado suficiente como para comunicarse y reflexionar sobre su gramática). [...]
>
> 4) En el segundo caso, enfrentándonos a una clase de estudiantes chinos bilingües (es decir, con conocimientos de una segunda lengua que, abrumadoramente, tiende a ser el inglés), parecería que la situación no es tan desesperada para el profesor hispano.

Ahora bien, la particularización *estudiantes de ELE sinohablantes* se justifica de otro modo porque, como sabemos todos por experiencia, la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos como China, Taiwán o Hong Kong, o allí donde haya alumnos sinohablantes, si bien posee algunos rasgos comunes a los de otras situaciones docentes, presenta también unas características específicas que requieren un tratamiento particular. La existencia de estos rasgos comunes —unas raíces lingüísticas y culturales— compartidos, en mayor o menor medida, por todos estudiantes de ELE sinohablantes, es lo que nos permite hacer una abstracción válida de los factores que intervienen en la enseñanza/aprendizaje del español, estudiar las dificultades que plantea esta tarea y darles una respuesta apropiada. De lo contrario, no estaríamos compartiendo experiencias en este foro ni tendría sentido

hacerlo[1].

En definitiva, aunque con el concepto de *sinohablante* podría designarse, en teoría, a cualquier individuo cuya lengua materna fuera cualquiera de las que se encuadran dentro de la familia sínica (o incluso dentro de la sinotibetana), en esta ponencia se abordan las dificultades lingüísticas más comunes de aquellos alumnos de ELE que tienen como lengua materna —o bien como lengua vehicular educativa— el chino estándar moderno o *mandarín* —al que me referiré como *chino*—, y que comparten grosso modo una misma cultura: la *cultura china*. Más adelante se especificará el contexto concreto en el que está basado el análisis de dificultades que es objeto central de este trabajo.

2. Dificultades lingüísticas de los alumnos sinohablantes

Sobre las dificultades lingüísticas (y no lingüísticas) de los alumnos de ELE sinohablantes se ha escrito bastante. Por ejemplo, sobre los problemas de comprensión lectora en el nivel inicial (Chen Li-ling y Liu Pi-chiao, 2006; Hsueh Lo y Ruan Hui-wen, 1998); sobre las dificultades en el uso de los pronombres relativos *que* y *quien* (Chen Min, 2007); sobre la capacidad sintáctica general de los alumnos de español (Chen Li-ling y Liu Pi-Chiao, 2008); sobre la enseñanza del artículo (Chen Yu-jen, 2005); sobre los problemas de comprensión lectora y auditiva (Chiang Yu-ling, 2008); sobre los problemas en la adquisición de la entonación (Cortés, 1998, 2000, 2001a, 2001b; Blanco, 2004); sobre errores en el uso de las preposiciones *por* y *para* (Huang Yi-hsuan, 2000); errores en la expresión escrita (Zhang Yan, 2006); en el estilo directo e indirecto (Fang Yen-hsiang, 2009); en el uso del artículo (Lu Hui-chuan, 1997); en el uso de los artículos, los pretéritos y *ser* y *estar* (Lu Hui-Cchuan, 1998); sobre dificultades a la hora de usar los verbos copulativos, el vocabulario, las conjunciones, el tiempo y el modo verbales y las preposiciones (Sun Su-ching y Mao Pei-wen, 2004); errores en el uso del subjuntivo (Chen Jing-wen, 2004); interferencias del inglés en estudiantes taiwaneses (Chao Cheng-en, 1998; Fang Yueh-wen, 2004); errores en el manejo de algunas categorías gramaticales (Lin Tzu-ju, 1999); problemas en el uso de pretérito y el imperfecto (Mao Pei-wen, 2009); errores en la escritura de composiciones (Tseng Hiui-chi, 2008); sobre la transferencia negativa del chino, L1, e inglés, L2, en el español, L3 (García, 2008). Y en otros trabajos de carácter más panorámico, como los de Cortés (2002, 2009), Méndez (2009), Blanco y Lee (2009) y Chen Zhi (2010).

De todos estos trabajos, el de Cortés (2002) es, a mi modo de ver, el más clarificador y el que ofrece un panorama más general a la hora de resumir tanto los tipos generales de errores como sus causas. A lo largo de su artículo, este autor señala más de una cincuentena de errores diferentes, agrupados en las siguientes categorías y subcategorías: 1) Pronunciación (fonemas vocálicos y diptongos, fonemas consonánticos, sílabas, prosodia, tonología, acentuación, entonación); 2) Ortografía; 3) Morfosintaxis (sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, verbo, preposición, orden de los elementos oracionales, concordancia, la oración con complemento directo y/o complemento indirecto, la oración interrogativa);

[1] Méndez (ib.: 55), por ejemplo, se plantea a este respecto: «Ahora bien, ¿puede un chino aprender español igual que un italiano o un francés? La existencia de lenguas diferentes o muy alejadas, ¿no justifica al instante la inutilidad de clases multilingües? ¿Puede efectivamente un chino aprender español siguiendo las pautas metodológicas que un profesor ha considerado adecuadas en una clase con alumnos hablantes de inglés o francés? ¿Se precisa una especialización en este campo?». Naturalmente, el autor considera que sí está justificado el tratamiento particular de la enseñanza de ELE a sinohablantes.

4) Nivel léxico-semántico[2]. Cortés (ibídem: 14) advierte también que, en general, «los tipos de errores que aparecen en la expresión oral y en la expresión escrita coinciden, pero en la expresión oral los errores son más frecuentes»; mientras que «la comprensión auditiva plantea más dificultades que la comprensión lectora».

En cuanto a las causas de estos errores, a lo largo de su estudio Cortés señala cuatro principales: a) procesos de interferencia de la lengua materna (L1); b) procesos de interferencia del inglés (L2); c) procesos de desarrollo o intralingüísticos (propios del aprendizaje natural de las lenguas); d) interacción entre unos procesos intralingüísticos y otros interlingüísticos. En los casos de interferencia —añade el autor— la transferencia unas veces es positiva y otras negativa.

En un reciente y sugerente trabajo, la profesora Chen Zhi (2010) indaga en las razones tanto lingüísticas como extralingüísticas (filosóficas y culturales) subyacentes a los errores de cohesión lingüística de los alumnos chinos de ELE. Según esta autora, desde el punto de vista puramente lingüístico, las dificultades se explicarían, por un lado, por el carácter *multifuncional* de los elementos del idioma chino, frente al *unifuncionalismo* del español; y de otro lado, por el carácter *paratáctico* de la sintaxis china, frente al predominio de la *hipotaxis* en español.

Desde un punto de vista filosófico, la raíz cultural del multifuncionalismo chino se hallaría —según explica la profesora Chen— en el carácter *holístico* del pensamiento tradicional chino y la búsqueda del Justo Medio, en virtud de los cuales los chinos tienden a preocuparse y valorar más la unidad y armonía global de su idioma (aunque sea de manera vaga, imprecisa y sensorial) que el análisis de los componentes aislados (al estilo occidental). Mientras que la raíz filosófica de la parataxis china se encontraría en otro antiguo concepto de la tradición cultura china, que impregna también por completo el uso de la lengua: el *entendimiento tácito* (*Yi Hui,* 意会), en virtud del cual la comunicación lingüística se caracterizaría por comprender el significado expresado y, una vez captado éste, olvidar las palabras concretas. Lo cual vendría a explicar la ausencia de conceptos como *tiempo, género, número,* etc., en la lengua china, cuya expresión no corre a cargo de determinados recursos morfológicos sino que se deja al hablante entenderlos tácitamente.

En suma, según esta autora, los problemas y errores de los alumnos chinos de español achacables a los procesos de interferencia de su L1 estarían vinculados, por un lado, con el carácter multifuncional y paratáctico del chino, frente al unifuncional e hipotáctico del español; y por otro lado, con el carácter holístico intrínseco de su lengua materna, que les llevaría a aplicar inconscientemente los mecanismos del chino a la hora de usar el español (y otras lenguas extranjeras).

3. Dificultades concretas en el nivel inicial

En este apartado voy a exponer las dificultades más habituales —tanto en la lengua oral como en la escrita— a las que se enfrentan hoy día en Taiwán tanto los profesores como los alumnos de ELE durante el nivel inicial absoluto de aprendizaje (desde el nivel cero, si bien muchas de estas dificultades se prolongan en el tiempo), ya sea en academias de idiomas o en departamentos universitarios. Lo que voy a tratar aquí son problemas y errores concretos constatados durante más de diez años enseñando diferentes asignaturas de ELE en Taiwán. Por motivos prácticos y con el fin de ser lo más gráfico y

[2] Ante lo que cabría preguntarse: ¿Acaso hay algún aspecto de la gramática española que no presente dificultades al alumno sinohablante?

didáctico posible, durante la exposición oral utilizaré, como material de apoyo, imágenes extraídas de uno de los manuales más utilizados en el contexto que nos ocupa (*Nuevo ELE Inicial 1*, de S.M). Todas las dificultades y los comentarios realizados a partir de las imágenes aparecen recogidos esquemáticamente en la siguiente tabla:

Dificultad(es)	Causa(s)	Sugerencia(s)
Comprensión de los títulos de las lecciones y los enunciados de las actividades.	Distancia lingüística con el chino y el inglés; los estudiantes son analíticos, tienden a entenderlo y preguntarlo todo; a veces, la propia complejidad de los enunciados.	Convencerlos de que ahora no importa eso; explicarlo en inglés o en chino, o bien mediante lenguaje no verbal; utilizar un manual con traducción al chino de estas partes.
En la lengua escrita, uso de los signos de apertura de admiración e interrogación.	Ni en chino ni en inglés se utilizan; no están acostumbrados; a algunos les llama la atención, otros ni se dan cuenta.	Llamar la atención sobre ellos y explicar, según vayan apareciendo, el uso de estos (y otros) signos de puntuación en español.
En la lengua escrita, uso de los puntos suspensivos y de *etc.*: por un lado, tienden a poner más puntos de los necesarios (.....), por otro lado, combinan ambas formas (... *etc.*).	Transferencia negativa del chino (donde los puntos suspensivos son seis); psicología del alumno (más puntos o signos = saben más); falta de explicación tanto por parte de los manuales como de los profesores; falta de exigencia (en cuanto al uso de los signos de puntuación en general) de los profesores locales durante la enseñanza preuniversitaria.	Explicarles la forma y el uso de estos dos elementos en español; en la lengua escrita, exigirles su empleo correcto.
Tendencia general a leer con acento y entonación del inglés.	Transferencia inevitable, pero negativa, de su L2.	Llamar la atención y explicar, según surjan los problemas, las diferencias en la pronunciación entre el español y el inglés o el chino.
Pronunciación de algunos sonidos (/b/, /d/, /g/, /l/, /r/, etc.) y sílabas (trabadas y grupos consonánticos).	Se trata de sonidos novedosos que no tienen una correspondencia con el chino o el inglés; transferencia negativa de estas dos lenguas.	Corrección en el aula; actividades de práctica y de refuerzo; convencerles de que la pronunciación del español es fácil, sólo es cuestión de tiempo.

Comprensión y uso del verbo *llamarse*.	Complejidad gramatical de los verbos pronominales (son más *densos* gramaticalmente) y de la conjugación en general en español frente a su inexistencia en chino; el inglés apenas sirve de ayuda aquí.	Al principio, frente a sus ansias de entender, decirles que aprendan *(Yo) me llamo* y *¿Cómo te llamas (tú)*?, con los pronombres opcionales bien visibles, como expresiones fijas muy útiles.
Pronunciación de *¿Puedes repetir, por favor?*	Complejidad fonética para los chinos (expresión muy *densa* fonéticamente).	Ejercicios de práctica continuada; ampliación o alternancia con *Repite (*como otra instrucción*), (por favor)*; *¿Cómo?*; *¿Qué?, Otra vez,* etc.
Comprensión y uso de *se* impersonal (*¿Cómo se escribe?, ¿Cómo se dice?, ¿Qué lengua se habla?*, etc.).	Distancia en la correspondencia con el chino o el inglés; para ellos se sale del paradigma de los pronombres personales de sujeto; tendencia a no dejar nada fuera del alcance de su comprensión.	Frente a sus ansias de entender, a estas alturas decirles que lo aprendan como estructuras fijas muy útiles. No fiarse de su confianza en su nivel de inglés y todavía menos de su conciencia gramatical (ni siquiera con respecto al chino).
Uso de los nombres de países y los adjetivos de nacionalidad.	Ausencia de flexión y concordancia en chino; diferencia entre el español y el inglés.	Prácticas orales y ejercicios escritos de refuerzo; ampliación léxica (países y nacionalidades asiáticos); destacar el uso de la minúscula inicial en los adjetivos.
Aprendizaje de la forma de escribir las direcciones en los sobres de las cartas.	La forma española es diferente tanto de la china como de la anglosajona (sobre todo en cuanto la disposición y lógica de los elementos, pero también en cuanto a las abreviaturas).	Explicación detallada de las diferentes partes y posibilidades; ampliación cultural: el primer piso en España es el segundo en Taiwán.
Uso la preposición *en* tanto en las preguntas del tipo *¿En qué...?* como en las correspondientes respuestas, especialmente a las preguntas con *dónde*.	Diferencia en la correspondencia lingüística con el chino (transferencia negativa).	Enfatizar y explicar este aspecto de la gramática española (preguntas con preposición antepuesta); decirles que se fijen no sólo en lo comunicativo, también en la estructura; estar

		prevenidos para la corrección puntual.
Uso del artículo determinado en la expresión del número (*En el número 25*) o la calle (*En la calle Galileo*).	Diferencia en la correspondencia lingüística con el chino (y el inglés), puesto que en chino no existe el artículo (transferencia negativa).	Enfatizar y explicar este aspecto de la gramática española; estar atentos para la corrección puntual.
Comprensión y uso de la estructura interrogativa *¿Cuál es + SN?* frente a *¿Qué + SN + tener?*	Diferencia en la correspondencia de *cuál* con sus equivalentes en chino e inglés; diferencia con el chino en cuanto al orden de palabras de las estructuras; contraste entre la norma gramatical y el uso real en español (no sólo se usa para preguntar por la identidad de una persona, o cosa, de entre varias posibles).	Explicar, comparar y practicar las tres formas diferentes de preguntar lo misma en español a este nivel: con un SN (*¿El teléfono del aeropuerto, por favor?*), con *cuál* (*¿Cuál es el teléfono del aeropuerto, por favor?*) y con *qué* (*¿Qué teléfono tiene el aeropuerto?*).
Asimilar y usar correctamente los elementos contenidos en las presentaciones formales frente a las informales.	Acumulación de aspectos gramaticales implicados, frente a la simplicidad de la lengua china y la tendencia entre los chinos a usar *usted* cada vez menos (incluso menos que en español); en algunos manuales, presentación confusa o incompleta de las estructuras.	Explicar, comparar y practicar las dos formas, teniendo cuidado de no introducir de golpe cambios o elementos que compliquen en exceso la práctica desde la perspectiva gramatical.
Uso del verbo *dedicarse a*.	Complejidad (*densidad* gramatical) frente a la simplicidad del chino.	Explicación de la construcción, y práctica en parejas o en grupos; revisión combinando con otras estructuras *¿Qué haces, estudias o trabajas?*, *¿Qué haces, a qué te dedicas?*
Uso del verbo *tener* tanto en las preguntas como (sobre todo) en las respuestas sobre la edad.	Transferencia negativa del inglés (tienden a emplear *ser* en lugar de *tener*); ausencia de verbo para expresar esta función comunicativa en chino (*¿Tú cuántos años?*, *¿Tú cuánta edad?*).	Remarcar las diferencias con el inglés; reforzar la adquisición mediante prácticas específicas.
Uso de fórmulas correctas para empezar a describir a los miembros de la familia y preguntar por éstos.	Transferencia negativa del chino (**Mi casa tiene/hay cinco personas*); en los manuales no suele mostrarse esta parte, importante desde el punto de	Ofrecerles, una fórmula provechosa (*En mi familia somos...*), explicar su gramática y practicarla.

	vista comunicativo.	
Uso del posesivo *mi* en la descripción de los miembros de la familia (*padre, madre, hermana...; mi padre, madre, hermana...; mis padre y padre...*).	Transferencia negativa del chino. Este uso del español no suele explicarse y, a veces, ni se muestra mediante ejemplos en los manuales.	Explicación adicional de este punto, ofrecimiento de ejemplos y práctica tanto oral como escrita.
Uso de *hay*, confusión con *tener* (ausencia de complemento de lugar, confusión en el uso del artículo adecuado después de *hay*; **Aquí tiene los libros* en lugar de *Aquí hay unos libros*).	Transferencia negativa del chino; falta de explicación o de ejemplos adecuados en los manuales; si no se les llama la atención sobre este punto, los alumnos chinos no se fijan.	Ampliación gramatical sobre la estructura que implica el uso de esta forma. Refuerzo mediante la práctica. Que relacionen y contrasten *Tengo dos libros* con *Hay dos libros.*
Uso de los números (un cien, *un mil, *cien doce, *doscientos libras, *treinta y uno libros, *1,356.98 euros*).**	Déficit explicativo de los manuales o de los profesores; transferencia negativa del chino o del inglés.	Explicación con ejemplos. Práctica específica. Estar atentos para la corrección puntual.
Uso de los números (los *diezmiles*), pronunciación de la palatal en *millón/millones*; expresión de los números largos.	En chino la lógica de la expresión de los números es diferente (no sólo de los millares).	Análisis contrastivo y refuerzo mediante práctica específica.
Expresión de la localización en el espacio (uso de *delante de, al final de, a la izquierda de...*).	En chino el orden lógico-semántico de las respuestas es diferente. En las preguntas, se tematiza el sustantivo.	Refuerzo mediante prácticas específicas. Recordarles las diferencias con el chino frente a la similitud con el inglés.
Confusión entre las estructuras *¿Qué hora?* y *¿A qué hora?*	En chino hay una misma estructura para ambos significados.	Enfatizar la diferencia de construcción; refuerzo con ejercicios específicos; relacionar con *¿En qué…?*
Distinción del número gramatical en la expresión de las horas (*Es la una/Son las dos*).	Simplicidad gramatical del chino y del inglés, en comparación con el español.	Llamar la atención sobre este aspecto gramatical y estar atento para la corrección puntual.
Confusión entre *de la mañana/ tarde/noche* y *por la mañana/tarde/noche*.	Ausencia de distinción en chino.	Enfatizar la diferencia; refuerzo mediante práctica específica; estar atento para la corrección puntual.

Uso de los verbos *gustar*, *encantar* y *doler* (concordancia con el sujeto; gradación).	Transferencia negativa del chino; falta de explicación tanto en los manuales como de los profesores. Lógica semántica intralingüística del español.	Enfatizar y explicar las peculiaridades de estos verbos; refuerzo con ejercicios específicos. Relacionar con el uso de la gradación en algunos adjetivos (**muy/un poco genial/ magnífico*).
Formas irregulares del presente.	Simplicidad gramatical del chino y del inglés.	Estrategias de aprendizaje (memorizar relacionando las formas fuertes); ejercicios orales y escritos de refuerzo; práctica inductiva de las irregularidades.
Léxico de actividades cuyo fin no es la comprensión lectora.	Error didáctico de algunos manuales.	Obviar el léxico difícil a este nivel, una parte de la actividad o incluso toda la actividad (sustituyéndola por otra).
Uso de los demostrativos.	Falta de una explicación adicional que relacione estas partículas con otros aspectos de la gramática.	Explicarlos relacionando las tres personas (*yo, tú, él/ella*), los tres adverbios de lugar (*aquí, ahí, allí*) y los tres demostrativos (*este, ese, aquel*). Contrastar con el inglés y el chino.
Situaciones comunicativas gramaticalmente demasiado *densas* (p. ej., *comprar en una papelería*).	Complejidad de la gramática española frente a la simplicidad del chino: a la *cualidad* de la dificultad se añade la *cantidad* (acumulación de trabas).	Explicar por partes y en detalle los diferentes modelos, marcando las dificultades adicionales que implica el cambio de género o número de los sustantivos (por ejemplo, el nombre de lo que se desea comprar); refuerzo mediante la práctica de las diferentes posibilidades.
Comprender y expresar *cómo se va*.	Densidad gramatical del español (formal/informal).	Explicación pormenorizada enfatizando las dificultades, y refuerzo tanto oral como escrito.

Contraste entre *ser* y *estar* (por ejemplo, ante adjetivos o nombres de estados físicos o anímicos).	Transferencia negativa del inglés (*Estoy hambre, Soy hambre*) y, en menor medida, del chino (donde en estos casos no se usa un verbo equivalente (sino verbos *estativos*).	Presentar el léxico facilitando la clasificación (uso con *tener* frente a uso con *estar*). Refuerzo con prácticas específicas.
Uso de los verbos pronominales (*levantarse, acostarse*, etc.)	En chino no existen los verbos pronominales, los alumnos no comprenden la *falta de lógica* del español (*Yo me levanto*) frente a la *lógica* del chino; complejidad de la colocación del pronombre delante del verbo.	Hacerles ver la diferencia semántico-gramatical (resaltando el contraste con en chino) entre: *lavar/lavarse*, etc., si es necesario usando el método de respuesta física total (*hacer teatro*); aprovechar para repasar relacionando pares ya estudiados como: *llamarse* frente a *llamar*; *dedicarse* frente a *dedicar*; refuerzo con prácticas orales y escritas específicas.

4. Dificultades gráficas y ortotipográficas de los alumnos sinohablantes

Un problema bastante común entre los estudiantes chinos de ELE —no sólo en la etapa inicial— que merece ser destacado en un capítulo aparte consiste en que, en la redacción de textos en español (suponemos que también en otros idiomas occidentales), los alumnos tienden a cometer muchos errores de carácter gráfico, ortográfico y ortotipográfico, debido a que no están familiarizados con los códigos de escritura del español. Esta dificultad también suele ponerse de manifiesto cuando 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).

¿Por qué ocurre esto? 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 *rara* presentación de los textos son una desventaja para nuestros alumnos que no hay que subestimar; muy al contrario, pienso que 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.

A este respecto, al profesor de ELE 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[3]. 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 *guion ondulado,* ambos son intercambiables.

Por último, conviene 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 lugar a un aspecto *raro* al texto español de los alumnos de ELE sinohablantes. Otro aspecto que deben cuidar éstos cuando escriben a mano es 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* como el siguiente:

[3] Mientras que los signos de puntuación de las lenguas europeas son de *media anchura,* los del chino (y otras lenguas asiáticas) son de *anchura completa*.

《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 comedía）：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】。

En cuanto a las causas de 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—, otra razón 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). Además, los manuales y libros de apoyo de ELE 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.

5. Conclusiones

Después de analizar los problemas lingüísticos con que se topan los alumnos sinohablantes en el nivel inicial, se confirma que las dificultades son numerosas y que abarcan todos los niveles de la lengua, si bien la mayoría de ellas son de orden morfosintáctico y léxico-semántico. Desde luego, la comprensión auditiva supone más dificultades que la comprensión lectora, y los errores, aunque coincidentes, por lo general son más frecuentes en la expresión oral que en la escrita. No obstante, en la enseñanza de ELE a sinohablantes se constata también que los errores de redacción son muy abundantes en los niveles iniciales.

En cuanto a las razones que explican todas estas dificultades, a las cuatro causas *procedimentales* apuntadas por Cortés y otros autores, motivadas por los principios generales que regulan el aprendizaje de lenguas extranjeras (procesos de interferencia de la lengua materna, de interferencia de la L2, de desarrollo o intralingüísticos, y de interacción entre éstos y aquéllos), habría que añadir otras de naturaleza *estructural,* debidas a los principios constitutivos (reglas) de los idiomas chino y español, más otras, subyacentes, de naturaleza *filosófico-cultural*.

Así, por un lado, los alumnos se topan con las dificultades inherentes de la lengua española, frente a la simplicidad del chino a todos los niveles: éste dominado por los principios de *multifuncionalismo* y *parataxis,* aquélla por los de *unifuncionalismo* e *hipotáxis*. Por otro lado, a nuestros aprendices les resulta muy difícil escapar de la influencia del *holismo,* la búsqueda del Justo Medio y el *entendimiento tácito* del pensamiento tradicional chino —según los conceptos empleados por la profesora Chen Zhi (ibíd.)—, que en lugar de ayudarles lo que hacen es dificultarles el aprendizaje de las lenguas occidentales.

Para el caso concreto de los errores en la expresión escrita, habría que añadir que éstos no sólo son

debidos a las dificultades propias de la lengua española, sino también a que los alumnos sinohablantes tienden a no planificar ni (re)estructurar el texto, es decir, no están acostumbrados a revisarlo, consultar, corregirlo, etc., aun disponiendo en principio de más tiempo —al menos en teoría— para realizar estas operaciones. Es más, cuando se les pone frente a sus propios errores y se les pide que revisen lo escrito, a menudo ni siquiera *ven* las incorrecciones cometidas. A este descuido general de la expresión escrita también contribuye la falta de exigencia por parte del profesorado y la ausencia de actividades específicas en los manuales.

En definitiva, para el alumno chino de ELE la tremenda y especial complejidad (gramatical, sobre todo) de la lengua española, en comparación con la china, constituye un hecho evidente. No sólo deben estudiar una gran cantidad de formas lingüísticas novedosas, con multitud de significados, funciones y valores pragmáticos, sino también un sistema gramatical complejísimo, amén de innumerables aspectos culturales *exóticos* y desconocidos para ellos. La diferencia con otros grupos lingüísticos de aprendices estriba, a mi modo de ver, en que en el caso de los sinohablantes, por motivos de distancia lingüística y cultural, la *calidad, cantidad* y *simultaneidad* de las dificultades o, dicho de otra manera, la *densidad* o acumulación de los problemas, es mucho mayor.

Frente a todas estas dificultades, pretender explicar toda la gramática española (prosodia, léxico y pragmática incluidos), de manera que los alumnos lleguen a dominarla perfectamente a través del estudio, no parece en efecto lo más adecuado, como advierte Cortés. Para este autor (ibíd.: 15), el modo más eficaz para desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices es, por un lado, proporcionarles continuamente una gran diversidad de modelos tanto escritos como orales y, por otro, practicar situaciones de comunicación real para que puedan conversas de manera (semi)espontánea. Méndez, por su parte, destaca la importancia de las actividades de refuerzo gramatical[4], mientras que la profesora Chen Zhi (ibíd.) propone al profesor varias *estrategias mentales*: a) entender y perdonar al alumno, b) evitar sentimientos negativos tras ver repetido una y otra vez el mismo error, c) intentar convencer al aprendiz de que cometer errores si bien no es algo agradable, tampoco es malo, con lo que es mejor reconocerlos y tratar de corregirlos sin obsesionarse; así como diversas *medidas pedagógicas*: ejercicios, muchos ejercicios; análisis contrastivo entre el chino y el español; realizar análisis de errores periódicamente.

Como estrategias adicionales para aplicar en el aula en el nivel inicial, a lo largo de este trabajo se han aportado las siguientes sugerencias:

1. En la explicaciones orales, valerse del lenguaje no verbal, imágenes o apoyarse en el inglés o en el chino.

2. Usar manuales, o materiales complementarios, con traducción al inglés o (mejor) al chino tanto de los enunciados de las actividades como de las explicaciones gramaticales y el léxico.

3. Ir llamando la atención sobre los aspectos más particulares del español, desde los más obvios, mostrando las diferencias con el inglés o el chino.

4. Conocer las dificultades específicas del alumno sinohablante para estar siempre prevenidos par la corrección de los errores más habituales, especialmente de los más relevantes.

5. Repasar y relacionar lo nuevo con lo ya visto ampliando conocimientos (enseñar *en espiral*).

[4] Méndez (ibíd.: 65): «Es necesario por tanto insistir en la práctica de actividades de refuerzo específico del fenómeno de la concordancia».

5. En la expresión escrita, exigir desde el principio el cuidado de la forma, la caligrafía y la ortografía, insistiendo en su importancia.

6. Valerse del análisis contrastivo español/inglés/chino en las explicaciones gramaticales.

7. Prácticas orales específicas y actividades de refuerzo gramatical.

8. Integración de actividades escritas individuales, por parejas o en grupos, como medio de refuerzo de la expresión oral.

9. Intentar convencer a los alumnos de que algunos aspectos de español, como la pronunciación (sobre todo de textos escritos), no son tan difíciles, de que mejorarlos es sólo cuestión de tiempo.

10. Intentar mitigar las ansias de los aprendices por entenderlo y saberlo todo de cada página o lección, convenciéndoles de que en ese momento no lo necesitan y que ya lo aprenderán más adelante.

11. Cuando el coste cognitivo de una determinada explicación gramatical sea grande, hacer que aprendan ciertas frases o estructuras como expresiones fijas.

12. Continua ampliación gramatical, léxica y cultural con apoyo de imágenes, del inglés o del chino.

13. Desconfiar del nivel de inglés (o de chino) y de la conciencia gramatical de los alumnos.

14. Subrayado detallado de los aspectos gramaticales clave en determinados diálogos modelo.

15. Ser consciente de las dificultades añadidas que acarrea la introducción de pequeños cambios léxicos (sobre todo de sustantivos) en los modelos y, en consecuencia, incorporarlos poco a poco dedicando el tiempo suficiente para practicarlos y asimilarlos.

16. Ante estructuras complicadas, ofrecer a los alumnos, cuando sea posible, fórmulas alternativas más sencillas pero igual de provechosas.

17. Aprovechar cualquier actividad nueva para repasar o reintroducir lo ya visto.

18. En determinadas actividades o secciones, obviar todo lo que sea inapropiado para este nivel, o bien utilizar actividades alternativas.

19. Cuando sea posible, favorecer el aprendizaje relacional combinándolo con el contrastivo (p. ej., demostrativos-adverbios de lugar-pronombres personales).

20. Implementar, tanto en los materiales como en el aula, explicaciones y actividades de refuerzo, específicas para sinohablantes, que les ayuden a mejorar su destreza escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, J.M. (2004): «Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino», en *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE, (número especial).
- Blanco, J.M. y Lee Jing-Jy (2009): «Orientaciones didácticas sobre el uso de *Nuevo Ele* (SM) con alumnos chinos», en *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. *MarcoELE suplementos: ELE en China*.
- Chao Cheng-en (1998): *Posibles interferencias del inglés en los estudiantes taiwaneses al aprender*

el español, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.

- Chen Jing-wen (2004): *Análisis de errores cometidos por los estudiantes taiwaneses en el uso del subjuntivo,* Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Chen Li-ling y Liu Pi-chiao (2006): «El análisis de la comprensión de la lectura española del nivel inicial del sistema educativo vocacional», en *Actas del Octavo Congreso de Didáctica del Español en la República de China*, Universidad de Tamkang, Departamento de Español, Danshui (Taiwán), 2 de junio, 2006, 71-101.
- _____ (2008): «Análisis de la capacidad en la sintaxis del español del tercer curso del Colegio de Wenzao», en *Actas del IX Congreso sobre la Didáctica, la Cultura y la Traducción*, Universidad de Tamkang, 113-126.
- Chen Min (2007): «Pronombres relativos *que* y *quien*», en *Tinta China*, 1, 28-30.
- Chen Yu-jen (2005): *La enseñanza del artículo de español en la ELE en Taiwan*, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Chen Zhi (2010, en prensa): «La falta de cohesión y la mentalidad holística de los alumnos chinos», en *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asía-Pacífico*, Instituto Cervantes de Manila.
- Chuang Yu-ling (2008): *Analysis of the Providence University Learners' Listening and Reading Comprehension Ability in Spanish*, Memoria de máster, Department of Spanish Language and Literature, Providence University (Taichung), Taiwán.
- Cortés, M. (1998): «Sobre la percepcion y adquisicion de la entonacion española por parte de hablantes nativos de chino», en *Estudios de Fonética Experimental,* Universitat de Barcelona, *IX*, 67-134.
- _____ (2000): «Percepción y adquisición de la entonación española en frases leídas», en *Wenzao Journal, 14*, 265-276, Universidad Wenzao, Káohsiung, Taiwán.
- _____ (2001a): «Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses», en *Estudios de Fonética Experimental, XI*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 89-119.
- _____ (2001b): «Producción de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses», en *Estudios de Fonética Experimental, XI*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 191-209.
- _____ (2002): «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE», en *Carabela*, 52, 77-98.
- _____ (2009): «Análisis de la enseñanza del ELE en China: dificultades y soluciones», en *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. *MarcoELE suplementos: ELE en China*.
- Fang Yen-hsiang (2009): *Error Analysis Related to Direct Style and Indirect Style for Taiwanese University Students as SFL (Spanish as a Foreign Language)*, Memoria de máster, Department of Spanish Language and Literature, Providence University (Taichung), Taiwán.

- Fang Yueh-wen (2004): *Las interferencias de los falsos amigos del inglés en los estudiantes taiwaneses al aprender español*, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- García, M.A. (2008): «Tratamiento didáctico para transferencia negativa de chino, L1, Inglés, L2, En español, L3, de universitarios taiwaneses», en *Actas del IX Congreso sobre la Didáctica, la Cultura y la Traducción*, Universidad de Tamkang, Departamento de Español, Danshui (Taiwán), 85-112.
- Hsueh Lo y Ruan Hui-wen (1998): «Las dificultades de los alumnos principiantes chinos en la comprensión lectora del español como lengua extranjera», en *Actas del Cuarto Congreso de Didáctica del Español en la República de China,* Universidad de Tamkang, Departamento de Español, Danshui (Taiwán), 11-34.
- Huang Yi-hsuan (2000): *Análisis de errores cometidos por estudiantes taiwaneses en el uso de las preposiciones por y para del español*, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Lin Tzu-Ju (1999): «Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español», en I. Penadés (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino),* Madrid, Edinumen, 97-114.
- Lu Hui-chuan (1997): «El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas», en Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE, *Actas del VIII Congreso de ASELE,* 519-525.
- _____ (1998): «Análisis y contraste de error: estudio de 3 puntos gramaticales», en Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE, *Actas del IX Congreso de ASELE,* 483-490.
- Mao Pei-Wen (2009): «La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 87-103.
- Méndez, E. (2009): *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*, Memoria del Máster en *Enseñanza del español como segunda lengua*. U.N.E.D. (2004), *SinoELE*, 1.
- Riutort, A. y Pérez, E. (2007): «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías», en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas.*
- Santacana, R. (2002): «Percepción de los estudiantes taiwaneses sobre la lengua y cultura españolas», en *Encuentros en Catay*, 34-42
- Sun Su-Ching y Mao Pei-Wen (2004): «Gramática: ¿pan comido o dura de roer? Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwaneses», en Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE, *Actas del XV Congreso de ASELE,* 863-867.
- Tseng Hui-chi (2008): *An error analysis of compositions written by 60 students of the Department of Spanish Language and Literature of Providence University*, Memoria de máster, Department of Spanish Language and Literature, Providence University (Taichung), Taiwán.
- Xu Zeng-hui (1999): «Interferencias del chino en la redacción española», en *Actas del Simposio Internacional de Hispanistas '98*, Pekín, Editorial de Lenguas Extranjeras de Beijing, 364-377.

- Yao Jun-ming (2009): *Estudio comparativo de los marcadores del discurso en español y en chino mandarín a través de diálogos cinematográficos,* Memoria de doctorado, Universidad de Valladolid. *RedELE*, Biblioteca Virtual 2009-10.
- Zhang Yan (2006): «Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos», en *Tinta China*, 0, 18-20.

Problemas de metodología y estrategias de aula en grupos de estudiantes de origen mixto en la enseñanza ELE: sinohablantes y otros

ESTHER CORTÉS BUENO
Profesora Titular de Ucoidiomas
Universidad de Córdoba

Cuando te enfrentas por primera vez, como profesor, a un grupo de estudiantes sinohablantes, descubres que has de organizar la clase de otra manera. Desde los detalles más insignificantes, que nunca habías tenido en cuenta (saludos, gestos, trato personal, etc.), hasta planteamientos metodológicos o estrategias empleadas en el aula. Y sin duda has de variar la importancia dada a los temas gramaticales porque lo que antes eran asuntos irrelevantes, ahora se convierten en problemas de primer orden. No es tarea baladí cuando, además, como en mi caso, desconoces casi todo sobre China, su cultura y su lengua.

Ante este panorama, lo más inteligente es recurrir a la ayuda de otros profesores y autores con experiencia en este terreno. Buscas material didáctico, artículos y libros sobre la materia en las librerías. Nada más empezar, chocas con el primer escollo. Las librerías, al menos las mi ciudad, son un desierto: ni métodos, ni material didáctico, ni nada. Por suerte, *siempre nos quedará* Internet, donde sí hay abundante bibliografía y me atrevo a afirmar que de calidad. Gracias a los trabajos de Cortés Moreno, Sánchez Griñán, Méndez Marassa y otros más, puedes llevar a cabo tu trabajo con éxito.

Sin embargo, pasado un primer momento, y contrastado el material con tu propia experiencia, vuelven a surgir nuevas dudas, preguntas y necesidades, más teniendo en cuenta que las circunstancias en las que trabajas son diferentes a las de estos profesores-autores, que lo hacen en China. Todos ellos hacen hincapié en las enormes diferencias que hay entre ambos idiomas, el español y el chino, y en las particularidades de estos estudiantes como aprendices. Sin embargo, a pesar de la evidencia de estas afirmaciones, te planteas si tales diferencias y particularidades son tan significativas como para crear un mundo aparte en la enseñanza de ELE. No dejas, pues, de trabajar en un mar de dudas. El seguir siendo una *analfabeta* respecto a esta cultura y lengua provoca continuas inseguridades. Pero a pesar de no conocer su idioma[1] y tener unos conocimientos básicos y *en construcción* de su cultura, tus alumnos sinohablantes logran su objetivo: aprender español[2].

Mi intención es, en primer lugar, ir apuntando algunos de los problemas metodológicos y lingüísticos relevantes y compararlos con las particularidades de otros estudiantes de ELE no

[1] A través de la documentación, te haces una idea acerca de su cultura, adquieres nociones generales sobre su idioma, la estructura, aquellas particularidades que chocan con el español, pero no deja de ser un acercamiento, no un conocimiento profundo en el que te sientas seguro como profesor.

[2] Claro, a veces a un precio alto porque pasan verdaderas calamidades durante los primeros meses en España. Otras veces, la competencia oral deja mucho que desear pues los errores no los corrigen, etc. Por lo que se convierte en una responsabilidad platearse el propio trabajo realizado como profesor.

sinohablantes. En segundo lugar, señalar las diferencias de la enseñanza de español impartida en China o en España. En tercer lugar, plantear algunas conclusiones.

Todos los autores consultados coinciden en que, en palabras de Maximiano Cortés, «los alumnos chinos son estudiantes con una lengua, una cultura y una tradición educativa muy distinta a la occidental; circunstancia que reclama un modo de proceder y unos materiales didácticos particulares» (Cortés Moreno, 2006)[3]. Partir de esta premisa supondría, pues, trabajar con un método especial y único para este tipo de alumnado. No niego la obligación por parte del profesor tanto de cuestionar los métodos y modos de proceder occidentales, como la obligación de conocer el terreno donde se va trabajar para sacar el máximo rendimiento en el periodo de aprendizaje. Sin embargo, desde mi punto de vista, el enfoque propuesto de adaptarse al modo oriental no es operativo, aunque tal vez sea efectivo. Más adelante desarrollaré este punto.

Otra idea apuntada por algunos autores es la ventaja de conocer el idioma del alumno, cosa con la que estoy completamente de acuerdo: te facilita enormemente el trabajo. Sin embargo, parece excesivo afirmar que «para conocer a nuestros estudiantes chinos debemos conocer la cultura, la sociedad y la lengua de China» (García Jiménez)[4], al menos en cuanto a la lengua se refiere. Esta idea recurrente se justifica al tener en cuenta que el sistema educativo chino, muy arraigado y con pocos puntos en común con el nuestro, da una importancia mayúscula a la gramática y traducción como estrategia metodológica. Me reitero en que no está de más pero no es efectivo ni posible. El profesor no puede ni tiene que conocer todas las lenguas del aprendiente para llevar a cabo su tarea porque, de ser así, limitaríamos nuestra enseñanza a un reducido número de nacionalidades. Dicho de otra manera y rizando el rizo, ¿quién enseñaría al profesor? En definitiva, ¿quién fue antes, la gallina o el huevo? Hay que buscar otra forma efectiva de hacer bien nuestro trabajo[5].

Sin embargo, también es García Jiménez quien abre un camino para nosotros. Confía en la capacidad de adaptación del estudiante chino. Según cuenta, en China se están produciendo cambios metodológicos y de actitud del estudiante gracias en parte a los profesores extranjeros que allí enseñan, y propone una mezcla entre Occidente y Oriente. Me he permitido traer a colación su intervención pues en esta línea va mi propuesta: buscar un método ecléctico porque confío por experiencia en la capacidad del estudiante chino, más incluso que en la del profesor, a pesar de que la nuestra sea exigible profesionalmente.

Una vez terminada esta breve introducción, paso a comentar algunas cuestiones conflictivas sobre metodología y estrategias.

Los métodos empleados en China se basan en la práctica de la memorización y repetición (Sánchez Griñán, 2009: 2-3). Un concepto de memorización positivo, según explican y confirmo

[3] Según Sánchez Griñán (2009), el problema reside tanto en las técnicas como en las estrategias empleadas en la adquisición de un idioma en Occidente, pues son desconocidas por el estudiante chino. Méndez Marassa (2009) añade que las particularidades culturales y metodológicas pueden condicionar la enseñanza de una lengua extranjera.

[4] García Jiménez, "Cultura y sociedad presentes en el proceso de aprendizaje". En esta comunicación presentada en este mismo Encuentro defiende esta idea.

[5] Aunque tampoco me parece acertado llegar al extremo de Félix Chivite-Matthews, que en uno de sus artículos (1999: 39) cuenta que impartió un curso de traducción en Nagasaki sin conocer el japonés. Aún reconociendo él que esta falta entorpeció y frenó la marcha, está convencido de que «es posible dar clases de traducción a nivel básico sin conocer la lengua de los estudiantes».

por experiencia, al servicio de la comprensión que nada tiene que ver con *nuestra tradición* de aprender de memoria la lista de los Reyes Godos sin saber quiénes eran esos tipos con nombres tan variopintos. Personalmente veo muchas ventajas en esta práctica para el aprendizaje de lenguas. Nadie negará los tropiezos de nuestros estudiantes porque olvidan las palabras, la conjugación irregular y el género aunque comprenden el mecanismo. A esta particularidad se le puede sacar partido en el aula y añadir otro objetivo más en nuestros programas: memorización como estrategia de aprendizaje a través de tareas en forma de representaciones teatrales, recitado de poemas en clase o actividades similares. Estas actividades pueden ser aprovechadas para trabajar la producción oral, la fonética y la pronunciación.

El alumno chino, al comenzar el curso, suele ser reacio a las estrategias comunicativas, se muestra nervioso todo el tiempo y prefiere seguir un método tradicional donde aprenda reglas gramaticales que aplica a los ejercicios, a poder ser escritos, y no orales. En mi caso, por razones obvias como son desconocer el idioma chino, no esperan traducir nada a su lengua aunque lo hacen con el inglés, a modo de lengua puente, para confirmar lo aprendido. En ocasiones, surgen interferencias provocadas por este idioma doblemente extranjero. Este mecanismo es común a todo estudiante de lenguas, y recurren al inglés hasta aprendices con un idioma más próximo al nuestro que a esta lengua, como es el caso de los estudiantes italianos. Reconozco que la tarea de hacerlos participar en clase es difícil, pero a la vez percibes que están deseando responder a los estímulos. En este punto creo que los profesores en España nos hemos venido guiando por la intuición y hasta el momento no se había considerado un problema mayor pues el número de sinohablantes era mínimo. Pero el hecho de que cada día sean más frecuentes este tipo de estudiantes nos está obligando a dejar la intuición y buscar otros medios más efectivos. Este encuentro es una magnífica manera, y no sólo porque el intercambio de experiencias con otros profesores enseña sino porque también el propio trabajo al preparar tu exposición es bueno, pues te ves obligado a ordenar, analizar, contrastar y verbalizar la situación.

Volvamos de nuevo a los estudiantes. De alguna manera hay que descubrir la fórmula para que aprovechen al máximo la parte comunicativa y la expresión oral del aprendizaje. Ellos son conscientes de la importancia de estas destrezas y de superar la timidez o los prejuicios, pues comprenden que el aula no es más que la antesala, un laboratorio de lo que les espera en la vida cotidiana. Dar confianza, marcarles las pautas paso a paso, tener paciencia como profesor, convertir los recitados que ellos hacen en soledad en actuaciones teatrales, funciona.

En definitiva, convendría enfocar el método desde dos perspectivas que aparentemente chocan: la memorización individual y la producción oral pública. Podríamos aprovechar la técnica de la memorización y recitado, y reconvertirla en un elemento más de una actividad comunicativa. En términos nuestros sería como *tomar la lección* en clase. Consiste en que demos un paso más y del recitado (declamación) al pie de la letra se pase a modificar el texto poco a poco hasta que el alumno logre crear el propio. Estas tareas y estrategias serian aprovechables por todo tipo de estudiantes, independientemente de su origen.

En otro saco agruparía un número de errores gramaticales difíciles de corregir, más aún en la producción oral, por el hecho de no haber correlato en su lengua materna: la ausencia de *que* (en todas sus acepciones y usos, como pronombre relativo, como conjunción subordinante sustantiva), la ausencia de artículos, el que no distinguen gramaticalmente ni género ni número, confusiones

léxicas, errores en la producción oral.

La tendencia a suprimir la conjunción *que* en su función sustantiva se produce también en angloparlantes. Es cierto que en su idioma encontramos correlato, pero también es sabido que lo omiten en determinados casos y ocasiones. Esto hace que transfieran finalmente el mismo fenómeno al español, razón por la que en el aula es necesario trabajar este caso. Es decir, la estrategia de trabajo es similar: tener en cuenta ambas lenguas para trazar un plan de actuación.

En cuanto al léxico, hay errores que se repiten en casi todos los estudiantes chinos (como así ocurre con los angloparlantes, por ejemplo en el error reiterado entre *conocer/encontrar/quedar*). En ocasiones, ahora me refiero a los estudiantes chinos, pueden ser producidos por las interferencias del inglés; en otras, las más, por transferencia de su lengua materna. En cualquier caso, se trata de ir haciendo una lista de aquellas palabras que causan tantos quebraderos de cabeza e ir trabajándolas en textos contextualizados[6].

Los tropiezos en la pronunciación oral, como ocurre con otros tipos de estudiantes de lenguas extranjeras, se deben fundamentalmente a la interferencia de la lengua materna. Por esto conocer el sistema fonético de la lengua china es importante para el profesor y contamos para cubrir este aspecto con las investigaciones publicadas por Cortés Moreno y por Méndez Marassa. Un lugar fácil para consultarlo es la revista digital de *SinoEle*[7]. Estos trabajos, que se han convertido para mí en manuales de consulta, nos permiten un análisis contrastivo entre el español y el chino. Además, si comparamos la naturaleza del sistema chino con otras lenguas, como la inglesa o francesa, encontraremos pocos rasgos comunes. Sin embargo, la raíz del problema tanto para los estudiantes de lenguas indoeuropeas como los sinohablantes es la misma: cada lengua mencionada tiene estructuras que complican mucho la comprensión y producción de la Lengua Meta.

Richard Bueno Hudson (Bueno Hudson, 2005) plantea la enseñanza de la fonética española a estudiantes angloparlantes con un enfoque contrastivo a la hora de organizar las actividades. Es decir, el autor ha partido de un análisis de ambas lenguas, ha tenido en cuenta los errores más frecuentes entre estudiantes angloparlantes y ha buscado la causa en las diferencias existentes entre lengua materna y lengua meta. Contando con este material ha creado una serie de actividades de aula con ejercicios de identificación y producción de sonidos enfocados a corregir tales fallos. Son ejercicios basados en ocasiones en palabras muy parecidas en español (*bala/bola, habito/habitó,* por ejemplo) a oídos extranjeros; otras, palabras que se nos antojan iguales a angloparlantes e hispanohablantes (*ten/ten, confortable/confortable, knee/ni,* etc.). Se trata de ejercicios de producción y audición que ayudan a tomar conciencia de la naturaleza del problema en el estudiante al tiempo que lo corrige con ejercicios prácticos. La propuesta de Bueno Hudson me parece muy acertada y el mecanismo de trabajo aplicable al tema que aquí nos reúne. De hecho estaría en línea con los artículos de Cortés Moreno y Méndez Marassa. Con esto quiero llegar a la conclusión de que todo nos lleva a la misma idea inicial: es necesario trabajar contando con un buen conocimiento de la lengua china y a partir de aquí establecer las necesidades que tendremos que trabajar en clase y que tendrían que incluirse en la programación. Pero esto no implica un punto y aparte en la enseñanza del español y es posible diversificar estrategias para

[6] Las propuestas de Cortés son efectivas (Cortés Moreno, 2006).
[7] En http://www.sinoele.org/

sinohablantes y no sinohablantes que comparten aula[8].

Otro tanto ocurre cuando hablamos de las faltas de ortografía de los estudiantes chinos, en que una gran proporción de ellas sería atribuible a dificultades de discriminación fonética, tanto en la percepción auditiva como en la producción oral, pues la falta de sonidos en su lengua materna les dificulta oírlos y producirlos oralmente[9] (Cortés Moreno, 2002). De nuevo, más que hablar de problemas metodológicos, estamos tratando de casos particulares de una misma raíz que requieren estrategias comunes con tareas específicas.

En otro saco imaginario agruparía muchas de las actividades que ofrecemos en clase para aligerar el ritmo, que consideramos lúdicas (a pesar de que de no estar bien planteadas crean más angustia que entretenimiento o relajación), como la proyección de películas, juegos donde se hace referencia a personajes *mundialmente* conocidos (recuerdo una alumna rusa, hace ya muchos años, que no conocía el personaje de ET, porque nunca había visto cine americano), o juegos *supuestamente populares* y *por todos conocidos,* que quedan fuera de los referentes culturales orientales. En este punto es donde se hace más evidente, aunque no por ello más importante, la necesidad de conocer por parte del profesor la cultura del alumno. Es una responsabilidad inherente al puesto, incluso de supervivencia profesional: el lenguaje de gestos, los saludos, maneras sociales que de no conocerlas llevan a situaciones cómicas en el mejor de los casos, otras a malentendidos o a incomunicación. Las encuestas y formularios nos pueden ser útiles para conocer el punto de partida del alumno en esta cuestión y descubrir los intereses y gustos, por si es posible responder a ellos, y que nos servirán como elemento motivador. En definitiva para ir introduciéndolo en el *nuevo mundo,* pues no hemos de olvidar que los contenidos culturales interfieren en la competencia comunicativa del alumno, para bien, si se conocen; para mal, si se ignoran.

Por otra parte, la información acerca de nuestros usos y costumbres asentados después de años y años de tradición ha de ir conociéndolos el estudiante chino. Este conocimiento ayuda a reducir la ansiedad que tantas novedades provocan en ellos: un nuevo idioma y un nuevo país, ya que facilita la comprensión de lo que les rodea, aclara dudas de la propia lengua y además les allana el camino en su integración social[10]. Muñoz Torres (2009) hace una relación de las destrezas y actividades que provocan mayor ansiedad en un estudiante sinohablante, y una mínima experiencia guiada por el sentido común da la razón a sus datos y a sus conclusiones en las que aconseja tener en cuenta los factores afectivos que condicionan al estudiante en su aprendizaje del idioma. Dentro de la programación de un curso tendríamos que tratar estos temas con el peso que se merecen: no ha de ser de relleno ni son de menor importancia que los estrictamente gramaticales. Presentarlos y trabajarlos de manera comparativa con su propia cultura e historia es una técnica motivadora que les hace implicarse en el estudio de manera reflexiva y activa, donde participan con un imprescindible protagonismo. Normalmente esta manera de trabajar rebaja el

[8] Más aun si nos referimos a ejercicios de fonética que pueden realizarse en el laboratorio, de manera individual.

[9] Los grafemas españoles que suelen causar más confusiones ortográficas a los estudiantes chinos: *b-p*, *b-v*, *d-t*, *g-j*, *g-c*, *c-z-s*, y *l-r*.

[10] En la crítica que Blanco y Jing-jy Lee (2009) hacen al manual de *Nuevo Ele* (1 y 2) proponen, por el contrario, evitar toda información cultural relacionada con España o Hispanoamérica en niveles iniciales y crear situaciones ficticias ambientadas en su propia cultura, sustituir en los diálogos planos de las ciudades, etc. No compartiría esta idea aunque sí coincido en que este manual presenta propuestas comunicativas y gramaticales difíciles para los niveles iniciales.

estrés ya que no suelen sentirse examinados (más bien son ellos los que enseñan al profesor), es una oportunidad para entender a los españoles y acaban por relativizar la importancia o dramatismo de las diferencias culturales.

De esta forma, lengua y cultura se retroalimentan, sería como un camino de ida y vuelta. Y como recoge el *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas*: «la lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales»[11](MCER, 2002: 5).

Termino esta primera parte, recordando que la enseñanza de ELE a sinohablantes ha entrado *de repente* en nuestro país en un momento en que la enseñanza de español para extranjeros parecía consolidada y destinada en su mayoría a un aprendiz de origen no oriental. Tal vez para algunos, este nuevo grupo suponga una agresión a la seguridad que da conocer el terreno de trabajo, pero nada más lejos de la realidad. Partimos ya con una base sólida en la enseñanza de nuestro idioma al tiempo que joven y ambas características se convierten en cualidades si los cambios y novedades los vemos como un reto que enriquece nuestro día a día. No se trata de volver a empezar el camino sino de continuar. Para ello contamos, además, con la ayuda de la experiencia que ofrecen generosamente otros colegas. En definitiva, consiste en buscar un método ecléctico que responda a las necesidades del estudiante y que pueda llevar a cabo el profesor. Un estudio y conocimiento de su cultura y lengua en contraste con la nuestra con el propósito de idear y organizar las estrategias de aprendizaje de las cuatro destrezas. Pero este estudio contrastivo no ha de servir como método de aprendizaje sino para que el profesor organice el curso, estructure las estrategias y actividades. Es decir, el estudiante no irá comparando ambas lenguas pues esta continua traducción cierra muchas puertas en el futuro de su aprendizaje.

En el segundo punto de mi intervención planteo rápidamente la importancia del lugar donde se imparte el idioma: en China o en un país hispanohablante. En China hay motivos para ajustarse a los esquemas del lugar por dos razones: una, el alumno que estudia una lengua extranjera en su propio país pone menos de su parte y espera que sea el profesor y el método quienes se adapten. Segundo, el programa ha de encajar en el sistema de educación del país donde se ejerza la enseñanza y esto reduce enormemente la capacidad de innovación, como así señalan los profesores de español que allí imparten[12]. No me corresponde a mí sentenciar sobre el español en China y mejor paso a nuestro país.

La situación cambia cuando hablamos de la enseñanza ELE en España. Ahora son nuestros estudiantes los que tiene que dedicar gran parte de sus energías intelectuales y afectivas a comprender y conocer el país de acogida. No siempre será igual pues variará según las circunstancias. Resulta fácil comprender que no entraña la misma dificultad para un estudiante *privilegiado* que viene tan sólo a estudiar y otro que estudia nuestro idioma para lograr un trabajo y un medio por el que integrarse en nuestra sociedad. Pero sea una u otra la situación en la que se encuentre, siempre resulta traumático el día a día de este estudiante. Así que si podemos allanarle el terreno, lo haremos. Un grupo *cerrado,* en un primer momento, puede parecer una idea acertada. El curso se enfocará e ideará en función de sus necesidades, peculiaridades, crearemos *su*

[11] El epígrafe 1.4. *¿Por qué es necesario el Marco Común Europeo de Referencia?*

[12] Por ejemplo, para Sánchez Griñán (2009: 2), la elección de las estrategias la determina en gran medida el sistema evaluativo de los centros de estudios; otro, el tipo de aprendizaje lingüístico recibido durante la infancia.

método, elaboraremos actividades con estrategias que forman parte de su modo de aprendizaje, etc. Llegaremos a creer que el éxito está garantizado. De todas formas, la realidad es muy distinta y el planteamiento anterior no implica buenos resultados. Es posible, incluso que el estudiante logre un alto nivel en alguna de las destrezas. De todas formas, en mi opinión es un error, bien intencionado pero nefasto en ocasiones. Aprender una lengua no es sólo responder adecuadamente a preguntas de cortesía y usar correctamente las reglas gramaticales o el vocabulario.

Las dudas sobre la efectividad de tanto mimo se disipan cuando estamos trabajando con grupos mixtos aunque no es menos claro con grupos cerrados de estudiantes sinohablante. De manera generalizada, los profesores desconocen el idioma de sus alumnos y estos han de compartir el aula con estudiantes de distinta nacionalidad. Ambas situaciones son las habituales en nuestro país. En definitiva, el terreno en el que se trabaja es totalmente diferente.

No es el fin del mundo, en absoluto. Conocer tanto las reglas que ordenan nuestro idioma como aprender la cultura (desde lo más nimio en usos sociales hasta nuestra historia) forma parte del juego por todos conocido, profesor y alumno. Ambos campos, bien mezclados, harán que el aprendiente alcance mayor fluidez comunicativa y al tiempo le facilitará su integración en nuestro país y cultura. Este último aspecto me parece esencial en la enseñanza que los estudiantes sinohablantes reciben en España. Ser uno más dentro de un grupo mixto aporta más ventajas que inconvenientes. Cierto que la razón principal por la que un centro de estudios organiza grupos mixtos es la económica: hay que alcanzar un número establecido para rentabilizar el curso, con lo cual, de no ser así, en ocasiones se opta por unir distintas nacionalidades. En estas circunstancias se verá obligado a ser más flexible y receptivo respecto a otros métodos y maneras de trabajar en clase, y estarán más dispuestos a usar nuevas estrategias; algo que le beneficiará finalmente, pues parece demostrado que «el empleo de nuevas estrategias aumenta el nivel de competencia lingüística y comunicativa» (Sánchez Griñán, 2009: 1).

En Ucoidiomas, de la Universidad de Córdoba, existe un Convenio con la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (*Sichuan International Studies University*), que por el momento garantiza un número de estudiantes suficiente para formar grupos *cerrados*. Sin embargo, no es así con estudiantes sinohablantes que se matriculan por libre. Estos últimos casos son mínimos. Tengo la impresión de que en los niveles iniciales (A1, A2) es más difícil un grupo mixto, tanto para el aprendiente como para el profesor. El ritmo de aprendizaje es lento y provoca mucha ansiedad y frustración en el estudiante. Gran parte del problema está también en el desconocimiento que de este alumnado hemos tenido los profesores en nuestro país; a nuestro favor he de decir que estamos reaccionando pronto a tanta novedad. De todas maneras, a pesar de la dificultad inicial, es aconsejable ir introduciendo al estudiante desde un primer momento en el uso de nuevas estrategias. Éstas han de ser enseñadas, paso a paso. Hacer que las comprendan es tan importante como el resto de los objetivos de lengua. En los primeros niveles (y en los estudiantes recién llegados) hay que facilitar la comprensión de las estrategias de manera directa. El alumno ha de ser consciente del cambio y de lo que está haciendo. Para ello habrá que emplear el ingenio: el lenguaje corporal, gestual, las imágenes, valerse del apoyo de alguna lengua común, probablemente el inglés, para dar instrucciones de funcionamiento. Es muy importante conseguir que el estudiante no se sienta perdido. Una forma de bajar el grado de ansiedad es aclarar el camino por donde van avanzando de forma que tengan todo a la vista y marquen un horizonte.

Estas formas *mascadas* y lentas para que comprendan las estrategias han de ir abandonándose a medida que el nivel de comprensión y la capacidad de expresión mejoren, es decir, en niveles altos el aprendiz puede ya descubrir la estrategia empleada, pues, tras el aprendizaje recibido, conocerá los mecanismos y los habrá adoptado como propios. Me parece muy importante que adquirir nuevas estrategias se considere parte de su aprendizaje. Esto nos exigirá más tiempo y, con casi total seguridad, necesitaremos más horas lectivas para alcanzar los primeros niveles.

Pero sin duda, una de las tareas más arduas es la de lograr que todo encaje al trabajar a la vez con alumnos sinohablantes y no sinohablantes, pues, normalmente cada uno de los *grupos* trabaja con conceptos diferentes de aprendizaje y no les es fácil abandonarlos. Por el momento, estamos probando fórmulas en clase tanto con unos como con otros con la esperanza de lograr un brebaje que sirva a todos. No es fácil trasmitir nuevas estrategias a ninguno de los dos grupos, más cuando el propio profesor no está convencido del camino emprendido.

A pesar de lo dicho, insisto en que no debemos dejar pasar esta oportunidad que nos brinda la llegada de estudiantes sinohablantes para aprender nuevas formas de enseñar. Deberíamos lograr un nuevo método en el que aunásemos las virtudes de uno y otro. Memorización, repetición, por un lado. Actividades comunicativas, por otro. No sólo el alumno aprende en un curso, también el profesor ha de hacerlo. Con buen ánimo y aplicación, podremos hallar un método correcto y estrategias adecuadas. Y como señala Sánchez Griñán, finalmente enseñaremos nuevas estrategias para mejorar el aprendizaje (Sánchez, 2009).

En resumen, las nuevas experiencias no han de asustarnos. Más al contrario, la *contaminación cultural* es beneficiosa para la salud. Tanto el estudiante como el profesor han de tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje del método empleado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, J. (2005): «La motivación en los métodos de ELE», en *Biblioteca virtual*. nº 4 del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija. [en línea]. Disponible en: http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml
- Arriaga Agrelo, N. (2001): «50 años de enseñanza del español en la República Popular China», en *Boletín de ASELE*, 25, noviembre 2001, 25-36.
- Blanco Pena, J.M. y Jing-Jy Lee (2009): «Adaptación de actividades ELE a las necesidades de alumnos chinos», en *SinoEle*, 1. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=83
- Bueno Hudson, R. (2005): «Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en el aula de E/ELE». Conferencia presentada en Nueva York, el 21 de octubre de 2005.
- Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.
- _____ (2002): «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE», en *Carabela*, 52, 77-98.

- _____ (2003): «Percepción y adquisición de la entonación española en diálogos: el caso de los estudiantes taiwaneses», en *Estudios de fonética experimental*, 12, 61-89.
- _____ (2004): «Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de los sinohablantes», en *Estudios de fonética experimental*, 13, 81-110.
- _____ (2005): «Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos chinos», en *Phonica*, vol. I. [en línea]. Disponible en: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf
- _____ (2006): «Actividades de aula», en *Didactired*, del Centro Virtual Cervantes. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactiRed/anteriores/
- Chivite-Matthews, F. (1999): «El profesor de ELE en Japón: impartir una clase de traducción sin saber japonés», en *Boletín de la ASELE*, 21.
- MCER (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Edita MEC, Grupo Anaya e Instituto Cervantes. [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco
- Méndez Marassa, E. (2009): «Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos», en Suplemento de *SinoEle*, nº1. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/
- Muñoz Torres, M. (2009): «La influencia del tipo de actividad en algunos chinos de español como lengua extranjera», en *SinoEle*, nº 1. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/
- Puig Ferré, M. (2009): «Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino», en Suplemento de *SinoEle*, nº 1. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/
- Sánchez Griñán, A. (2009): «Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablates (instrucción): un proyecto abierto», en *SinoEle*. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva,* Madrid, Síntesis.

Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?

MARÍA SOLEDAD COUTO FRÍAS
Universidad de Lérida

Poco a poco el número de alumnos chinos que quieren venir a España a estudiar es mayor. Alumnos con distintas necesidades: estudiantes de carrera de español, alumnos de otras carreras que desean aprender español, etcétera.

Todo ello plantea un gran reto para profesores y organizadores de programas ya que se trata de un grupo meta bastante desconocido y con características distintas a grupos de origen occidental.

Entre los retos más inmediatos está la organización de programas para este tipo de alumnos. Y es cuando surge la duda que titula este artículo: ¿Creamos grupos monolingües o los introducimos en grupos mixtos con otros alumnos extranjeros? Ambas opciones presentan ventajas y desventajas que veremos a lo largo de este artículo, basándonos en la experiencia personal, en investigaciones recientes y en la bibliografía existente al respecto.

Es indudable la importancia y el interés que va cobrando nuestra lengua en China así como el incremento de alumnos chinos en las aulas de español en nuestro país. Se trata de un alumno nuevo, recién llegado a nuestras aulas y poco conocido. Hace diez años no era muy corriente encontrar alumnos chinos en nuestras aulas de español, sin embargo, hoy en día, se están creando cursos destinados a este tipo de alumnado, entre otras razones porque suelen desplazarse en grupos numerosos a través de convenios con universidades chinas o agencias dedicadas a los programas de inmersión en países extranjeros.

Por todo ello, el alumno chino es un alumno a tener en cuenta, a conocer, a fin de cuentas, a investigar, para poder ofrecerle una enseñanza adecuada. Algo que se está comenzando a hacer en nuestro país, gracias a iniciativas de este tipo.

En los últimos años se ha podido ver como muchas universidades y academias han girado su atención hacia este "gigante asiático" por razones que son obvias para todos: su ascenso económico, su enorme demografía, etcétera. Así es como empieza una andadura por la parte española, primero en la búsqueda de universidades o agencias chinas interesadas y luego en la negociación de convenios entre ambas partes. Tras este trabajo comienzan a llegar alumnos, e incluso grupos de alumnos, a España con diversas intenciones: aprender español para tener más posibilidades laborales en su país de origen, estudiar un año de la carrera de español china, estudiar una carrera o un Máster íntegramente en nuestro país, etcétera.

Al igual que cualquier otro grupo meta, las variables son infinitas. Distintos alumnos vienen con distintos objetivos y necesidades que cada centro debe tener en cuenta a la hora de organizar programas, pero dentro de todos estos análisis normalmente surge una duda que muchos de nosotros hemos compartido alguna vez. Y esa duda es la que titula este artículo. A lo largo de nuestra experiencia con alumnos chinos hemos podido coincidir con muchos profesionales que tienen este tipo de alumnado en sus aulas, ya sea en grupos monolingües o en grupos plurilingües,

y la mayor parte de ellos han mostrado una preocupación hacia el desconocimiento y la distancia existente entre la metodología utilizada en su país de origen y la que encuentran al llegar a España. Somos conscientes de que esta distancia metodológica existe con otros muchos grupos metas, como pueden ser alumnos de Europa del Este o alumnos africanos, pero en este caso nos ocuparemos de los alumnos chinos.

Por lo tanto consideramos que la duda de si este tipo de alumnos debe estar en grupos monolingües o plurilingües surge tarde o temprano. Le surge al coordinador del programa, al profesor que les da clase e incluso al propio alumno, como hemos podido constatar algunas veces.

Compartimos la idea de muchos investigadores (Cortazzi, 1996; Bond, 1991) acerca de que el estilo de aprendizaje está relacionado con factores socioculturales, propios de cada cultura. Lo que Cortazzi (1996) definió como "cultura de aprendizaje". Según este autor, todos pertenecemos a un grupo que ha aprendido de una forma determinada a lo largo de su historia educativa:

> *By the term culture of learning we mean that much behaviour in language classroom is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, whether and how to ask questions, what textbooks are for, and how language teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education* (Cortazzi, y Jin, 1996: 169).

Desde nuestra experiencia personal y a partir de la opinión de muchos autores especializados en la enseñanza de lenguas a alumnos chinos, consideramos que las características propias de la enseñanza que reciben estos alumnos en su país de origen determinan su estilo de aprendizaje y las características de su cultura de aprendizaje. Por eso, cuando llegan a España y entran en nuestras aulas, necesitan un periodo de adaptación. Algunos autores han escrito sobre experiencias de alumnos chinos en países de habla inglesa, como USA o Australia, y coinciden en que este tipo de alumno necesita un periodo de adaptación mayor al que necesitan otro tipo de alumnado, sobre todo, alumnos occidentales:

> Asian students normally took about two to three months to adjust to the new style of learning here. "*It took about one to two months for me to get used to it. After a while you feel ok. So the first semester is rough*" Another students said that he had been here for three months and he said he is "*getting better, now. I know what the tutor required of the assignment*"» (Wong, 2004:164).

Colleen Ward (2006), entre otros, ha demostrado que el choque cultural es mayor cuanto más lejanas son la cultura de origen y la cultura de destino. Si a esto le añadimos el *choque metodológico* que sufren al llegar a nuestras aulas, podemos entender que este periodo pueda ser mayor para este alumnado que para alumnos provenientes de culturas y metodologías más cercanas a la nuestra. Todavía no se han llevado a cabo investigaciones acerca del proceso de adaptación de alumnado chino en España; investigaciones que nos parecen necesarias, ya que serían muy interesantes y útiles tanto para profesores como para organizadores de programas de

inmersión.

Pero, ¿cuáles son las características que componen su cultura de aprendizaje? Es importante que las conozcamos y seamos conscientes de ellas para ser capaces de identificarlas en nuestros alumnos y saber cómo utilizarlas dentro del aula.

Una característica a tener en cuenta es el uso, casi exclusivo, de material editado en China para la enseñanza de español como lengua extranjera. Es bastante inusual que los profesores chinos enseñen español a partir de un material editado en España; sin embargo, debemos decir que muchos profesores chinos están comenzando a utilizar material editado en España como material de apoyo al manual principal de estudio. El material editado en España está comenzando a entrar en el mercado asiático pero todavía la importancia recae en el material chino. Este material suele ser más económico y los exámenes de idiomas nacionales se basan en estos manuales, de ahí su gran auge. Normalmente están escritos y editados por profesores de lenguas de las universidades más importantes del país. En el caso del español, el manual principal es *Español Moderno,* compuesto por cinco volúmenes, escrito por Dong Yan Sheng y Liu Jian y editado por Foreign Language Teaching and Research Press. Compartimos la opinión de Alberto Sánchez (2008) sobre este manual quien, tras hacer una pormenorizada descripción del mismo, concluye diciendo:

> [...] el libro no está diseñado para fomentar la competencia comunicativa del estudiante. De hecho, no existe a lo largo de las lecciones un apunte o ejercicio dirigido a la interacción significativa, donde el alumno exprese libremente significados no controlados gramaticalmente (Sánchez, 2008: 147).

Si tenemos en cuenta que el alumno chino ha estado aprendiendo español con este manual, o con otro editado en China con características muy similares, podemos entender ciertos comportamientos en clase: la falta de participación en algunos casos, el uso continuado del diccionario, la tendencia a la memorización y la repetición de frases, etcétera. Este material se apoya en dos métodos: el método Tradicional, basado en la traducción y en el análisis gramatical, y el método Audio-lingual, basado en la repetición para la adquisición de "buenos hábitos" y en la erradicación del error. Con este método ecléctico, basado en la enseñanza gramatical a partir de la repetición de patrones y memorización de listados de vocabulario, el alumno chino aprende español. Pero como explica Luz Fernández Calventos, este método presenta varios problemas:

> Este método en apariencia es deslumbrante, ya que los alumnos muestran avances considerables en tan sólo dos meses, pero analizado en profundidad pone de relieve un problema bastante grave: el alumno maneja una serie de oraciones, que serían el equivalente a los 3.500 caracteres del chino, pero si el orden de esas oraciones se altera o procedemos a la sustitución de algunos términos por sus sinónimos, la confusión es total, el andamiaje se derrumba como si de un castillo de naipes se tratara (Fernández Calventos, 2006: 5).

En segundo lugar, en las clases de lenguas extranjeras en China existe un claro predominio de las destrezas escritas frente a las destrezas orales. Las razones son muy diversas y tienen que ver con otros factores propios de la cultura de aprendizaje china. Por ejemplo, el tamaño de las clases de lenguas en China. Normalmente estas clases albergan entre cuarenta y cincuenta alumnos por lo que es difícil que cada alumno tenga tiempo para expresarse de forma oral. Así lo explican Tang Degen y Doug Absalom (1998: 124): «Class sizes in schools and universities have historically been large (usually from 50 to 70 students) and continue to be so, restricting opportunities for oral practice and the development of conversational skills».

Otra razón es el gran peso de la expresión escrita en los exámenes nacionales de lenguas. Estos exámenes son muy importantes en el mundo laboral por lo que los alumnos esperan que el profesor les prepare para ellos. Varios autores chinos hablan sobre la necesidad de un cambio en la estructura de estos exámenes para un posterior cambio en la dinamización de clase (Ye, 2007). Esto puede explicar por qué el alumno chino a veces está más preocupado por lo que entrará en el examen final que por lo que está aprendiendo en realidad.

Por lo tanto, el material utilizado y el método adoptado fomentan el uso de la traducción y la memorización, haciendo mayor hincapié en las destrezas escritas que en las orales. Las actividades que componen los manuales utilizados son de tipo tradicional, la mayor parte de ellas de corte gramatical, con muy poca o nula interacción, y se suelen hacer de forma individual y en silencio para luego corregirlas en grupo con el profesor como autoridad máxima. Por ello, a veces, podemos percibir que el alumno chino se siente un poco perdido y muestra un poco de ansiedad a la hora de hacer actividades libres y/o grupales.

Nos parece interesante resaltar la similitud de todo lo dicho hasta ahora con la enseñanza de lenguas que se llevaba a cabo en nuestro país no hace mucho tiempo. Hace poco menos de tres décadas la enseñanza de lenguas extranjeras en España era muy parecida a todo lo contado hasta ahora; incluso ciertos elementos siguen estando vigentes hoy en día. Con esto queremos mostrar que al igual que España, en los últimos años ha avanzado enormemente en la enseñanza de lenguas extranjeras, tenemos la completa certeza de que así lo hará China. Aunque debemos tener en cuenta su gran población, las diferencias económicas y sociales entre las zonas rurales y las zonas urbanas, la enorme dimensión y diversidad del país, etcétera.

El papel del profesor también influye en el estilo de aprendizaje de los alumnos. La imagen del profesor como autoridad máxima e irrevocable, poco a poco va cambiando en China. Muchos autores hablan sobre la figura del profesor chino (Biggs, 2001 y Hu, 2002) pero nos parece justo decir que en los últimos años, con la llegada de una generación joven de profesores a las universidades chinas, esta actitud autoritaria y poco flexible está cambiando poco a poco. Sin embargo las clases siguen estando centradas en el profesor, quien tiene en todo momento el control de la clase, decidiendo las actividades que se llevan a cabo y utilizando una gran parte del tiempo de clase para hacer explicaciones gramaticales, normalmente en chino. En artículos anteriores (Couto, 2008) ya explicamos la frecuente situación económica en la que se encuentran estos profesionales; su sueldo no suele ser alto por lo que deben tener otro trabajo y esto disminuye el tiempo para la preparación de material. Con esto no queremos decir que todos los profesores chinos basen sus clases en largas explicaciones gramaticales sacadas del manual de español, pero sí creemos que este sector necesita más apoyo por parte de la Administración,

apoyo económico y formativo, ya que en muchos casos su conocimiento didáctico se limita al aprendizaje recibido en su época de estudiantes.

En la cultura china, la figura del profesor se asemeja a la figura del padre, ambas deben ser respetadas en todo momento, por ello los alumnos esperan que el profesor "vierta" en ellos todos sus conocimientos. Así lo explica Guangwei Hu:

> *It follows from the traditional Chinese epistemic model of teaching that a teacher is expected to be a virtuoso of learning* (Cortazzi & Jin, 1996b; Paine,1990). *To make sure that knowledge can be transmitted correctly and appropriately, the teacher must have already mastered a profound body of knowledge and have effective skills to impart his or her knowledge 'in the most accessible way possible'* (Brick, 1991: 155). *Thus a good teacher is one who knows what is useful and important to the students, has an intimate knowledge of the students' level, carefully prepares lessons, has all the correct answers at all times, and dissects, presents and explains knowledge in a masterly manner to ensure ease of learning by the students. It is a common belief that a teacher must assume a directive role, having the sole prerogative in deciding what to teach and exerting complete control over the class all the time* (Tang & Absalom, 1998). *This is to make class events fully predictable, guarantee the smooth delivery of carefully planned contents* (Hu, 2002: 99).

Si leemos con atención a Hu podemos entender que al principio los alumnos chinos no suelan hacer preguntas en clase y en su lugar se acerquen al final para hablar con el profesor o que en algunos momentos sean más reflexivos que participativos.

Pero hay que remarcar que frecuentemente los profesores chinos utilizan parte de su tiempo libre en encontrarse con los alumnos fuera del aula y ayudarlos no sólo con problemas propios de la asignatura, sino con cualquier otro tipo de problema. Por eso en muchos casos la relación que se produce en clase es sólo una parte de la relación alumno-profesor en China.

Con lo dicho hasta ahora podemos entrever que la enseñanza en China da mucha importancia al manual, elemento necesario para superar exámenes, y al profesor, quien da los conocimientos necesarios de forma detallada.

La última característica que nos gustaría resaltar es el tipo de estrategias de aprendizaje que suele utilizar este alumnado. Nos detendremos en dos de ellas; dos que todos los profesores hemos podido ver en nuestros alumnos chinos: la memorización y el uso del diccionario.

Se ha escrito mucho acerca del uso de la memorización por parte de estos alumnos. Numerosos autores, muchos de afincados en Hong Kong, han escrito acerca de este fenómeno. Inicialmente, algunos autores los describieron como meros repetidores, sin crítica ni reflexión alguna de aquello que aprendían de memoria (Ballard y Clanchy, 1991; Samuelowicz, 1987). Para ellos, el alumno chino utiliza lo que en inglés se llama *rote-learning*. Aprenden de memoria y repiten los patrones aprendidos de forma mecánica. Sin embargo, posteriormente se han hecho numerosos estudios en los que se demuestra que esta opinión es errónea. Biggs y Watkins (2006)

han llevado a cabo varios estudios en Hong Kong, en su mayoría con alumnos de secundaria, y han llegado a la conclusión de que los alumnos chinos utilizan la memoria de otra forma, lo que en inglés se llama *memorization with understanding*. El alumno utiliza la memoria como apoyo a la comprensión total. Aunque todavía quedan muchas incógnitas al respecto:

> *It is undoubtedly true that students in CHC systems (Confucius Heritage-Cultures) use repetition as part of their learning strategies a good deal more than Westerners do. But the reason for this is less clear. Is it because of cultural factors, as suggested in Chapter 2? Is it because of perceived task demands, for example of assessment (Chapter 9), or those of coping with a second language (Chapter 8)?* (Biggs, y Watkins, 2006: 270).

El segundo elemento, el uso del diccionario en clase, nos parece también importante ya que muchos profesores hemos podido comprobar cómo estos alumnos hacen un uso, en muchos casos descontrolado, del mismo. Incluso cuando entienden una palabra, siguen buscando su significado en el diccionario. Creemos que este fenómeno se debe a la importancia dada al vocabulario en casi todos los exámenes de lengua que se llevan a cabo en China, así como a la necesidad de exactitud en la traducción de términos.

Estos son algunos de los factores que los alumnos chinos traen consigo cuando vienen a estudiar a nuestro país. Y, como bien explica Xiaotang Cheng:

> *Of course, if students have studied in a quiet environment for a relatively long time, the tendency to remain reticent and passive will be greater. This is why some Asian students studying in Western universities are likely to give the impression of being reticent and passive because in the West, class discussion and interaction are taken for granted. However, these approaches may be new and even strange to Asian students. They may not see any point in taking part in discussions at all. Even if they do see the point and have a strong desire to participate, they may not be ready yet, partly because they are not used to the new teaching style and partly because they are unsure about the Western style discourse conventions such as the rules of turn-taking and the use of non-verbal language* (Cheng, 2000: 443).

Tras nuestra experiencia personal de enseñanza de español en China compartimos la opinión de muchos autores, Biggs y Watkins, entre otros, que como nosotros han vivido en dicho país y han podido llegar a conocer de primera mano todas estas características. Creemos que muchas de las características otorgadas a este tipo de alumnado (pasivo en clase, sin interés, desmotivado, poco crítico, tímido, etcétera.) no son del todo correctas. En muchos casos son generalizaciones o juicios vistos desde el ángulo occidental. Para entender al alumno chino se debe entender su cultura, su sociedad e incluso su historia y política. Sólo de esta manera podremos hacer juicios de valor acertados.

Muchos elementos de los visto hasta ahora se pueden explotar en clase. En la actualidad muchos profesores de español afincados en China están comenzando a escribir acerca de todo

esto (Sánchez, 2008). Nos parece muy interesante esta línea de investigación, ya que ayudará a profesores afincados en países de habla hispana a conocer mejor a este grupo meta. Elementos como la memorización, la importancia del vocabulario, el sentimiento de pertenencia a un grupo, la defensa del esfuerzo continuado para conseguir el éxito… son elementos de los que se puede sacar mucho provecho en nuestras aulas.

Hemos querido hacer una revisión tanto de las características generales de este tipo de alumnado, como del origen de las mismas. Pero con lo dicho hasta ahora, las conclusiones que podemos sacar es que el alumno chino es callado, poco participativo, que se preocupa por los exámenes y aprende de memoria. Desde nuestra propia experiencia hemos podido comprobar cómo estos alumnos suelen tener estas características al comienzo del curso pero como a lo largo del mismo van cambiando su actitud. Siempre habrá alumnos más callados y alumnos más participativos, pero tras este primer periodo de adaptación, comprenden qué objetivos deben alcanzar y son capaces de hacerlo. Tras comprender qué se espera de ellos en clase, su capacidad de trabajo, su esfuerzo continuado y su adaptación a hacer aquello que se les pide en clase, les hace cambiar de actitud y disfrutar enormemente de las clases. Y así es como descubrimos que son alumnos a los que les gustan mucho los juegos, los *rol-play* o el uso de canciones en clase. Por lo tanto, este alumnado no es tan diferente a los demás, sólo que vienen con una cultura de aprendizaje distinta y debemos darles tiempo para amoldarse a las nuevas exigencias.

Cada uno de los entornos, ya sea monolingüe o plurilingüe, presenta ventajas y desventajas, y cada universidad o academia deberá valorar los pros y los contras de cada una de ellas. Pero nos gustaría terminar con un resumen de lo que a nuestro parecer se puede producir en ambos casos.

Las ventajas de grupos monolingües son, entre otras: la posibilidad de mayor adaptación tanto para el profesor como para el alumno al nuevo entorno educativo; la solidaridad y el apoyo que se puede producir dentro del grupo; el uso del chino entre los alumnos cuando lo sientan necesario, pudiendo bajar los niveles de ansiedad en grupos iniciales; la posibilidad de creación de material específico; la fusión de métodos. En cuanto a las desventajas, nos parecen relevantes: el peligro de un aislamiento cultural; el uso excesivo de su lengua materna; la posible prolongación del periodo de adaptación; la desmotivación por un menor avance en su nivel de español debido a todo lo anterior; a fin de cuentas, el peligro de crear las mismas características de su cultura de aprendizaje en lugar de ofrecerle una experiencia de inmersión en el país de la lengua meta.

Por otro lado, algunas de las ventajas que vemos en los grupos plurilingües son: la riqueza multicultural que ofrecen estos ambientes; una mayor facilidad para conocer personas externas a su entorno cultural; un posible aceleramiento del proceso de adaptación; la necesidad de comunicarse en español dentro del aula. Y dentro de las desventajas, nos gustaría resaltar: la posible desmotivación inicial del alumno chino que tiene un nivel de comprensión menor al de sus compañeros; el posible aislamiento del alumno chino por no encontrar su sitio dentro del grupo; las posibilidades de que se creen "guetos culturales" dentro del aula y sea muy difícil traspasarlos; problemas con otros grupos debido a las diferentes culturas de aprendizaje.

Como hemos podido ver ambas posibilidades tienen aspectos positivos y negativos y cada entidad deberá sopesarlas teniendo en cuenta su realidad educativa. Dentro de un aula, pueden pasar cosas opuestas, por ejemplo, un entorno multicultural puede acelerar el proceso de adaptación o por el contrario, puede desmotivar al alumno al encontrarse con dificultades como

las mencionadas anteriormente… Para poder tener un plan de acción más seguro, es necesario hacer investigaciones más profundas al respecto. Con este artículo sólo hemos querido abrir este camino… La pregunta inicial queda así, abierta al debate y a futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. y D. Watkins (1996): «The Chinese learner in retrospect», en D. Watkins y J. Biggs (eds.) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences,* Hong Kong, CERC, University of Hong Kong.
- Bond, M.H. (ed.), (1986): *The Psychology of the Chinese People,* Hong Kong, Oxford University Press.
- _____ (ed.), (1991): *Beyond the Chinese face,* Hong Kong, Oxford University Press.
- Cheng, X. (2000): «Asian students reticence revisited», en *System*, 28, 435-446.
- Cortazzi, M. y L. Jin (1996): «Cultures of learning: Languages classrooms in China», en H. Coleman (ed.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 169-206.
- Couto Frias, Mª.S. (2008): «Una experiencia (in)comunicativa en Tianjin, China», en *Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Málaga, 183-191.
- Degent, T. y D. Absalom (1998): «Teaching Across Cultures: Considerations for Western EFL Teachers in China», en *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 3 (2), 117-132.
- Fernández Calventos, L. (2006): *Aproximación al método de adquisición de segundas lenguas en China,* Trabajo Final del programa FONTE Formación Online de Tutores de Español de Aula-Diez.
- Fuliang, C. (2004): «¿Qué estudian los alumnos de español de China?», en *I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico,* Manila. [en línea]. Disponible en: http://www.mec.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.html
- Hui, L. (1997): «New Bottles, old Wine: Communicative Language Teaching in China», en *Forum*, 35 (4), 38-47.
- Hu, G. (2002): «Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China», en *Language, Culture and Curriculum*, *15* (2), 93-105. [en línea]. Disponible en: http://www.multilingual-matters.net/lcc/015/0093/lcc0150093.pdf
- Liao, X. (2000): «Communicative Language Teaching Innovation in China: Difficulties and Solutions», en *ERIC Document Reproduction Service* (ED443294).
- Littlewood, W. (2000): «Do Asian students really want to listen and obey?», en *ELT Journal 54* (1), 31-36.
- Ouyang, H. y E. Dow (2005): «Inside-out: Student criticism of "foreign experts" in universities in the P.R.C», en *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*. [en línea].

Disponible en: http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2576

- Rao, Z. (eds.) (2007): *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ruitort, A. y E. Pérez Villafañe (2007): «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías», en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas.*
- Sánchez Griñán, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Wang, T. (2006): «Understanding Chinese Culture and Learning», en *Australian Association for Research in Education, AARE 2006 Conference papers.* [en línea]. Disponible en: http://www.aare.edu.au/06pap/wan06122.pdf
- Ward, C., S. Bochner y A. Furnham (eds.) (2001): *The psychology of culture shock*, New York, Routledge.
- Watkins, D. y J. Biggs (eds.) (1996): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong, CERC, University of Hong Kong.
- _____ (eds.) (2001): *Teaching the Chinese learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*, Hong Kong, CERC, University of Hong Kong.
- Wong, J.K. (2004): «Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based?», en *International Education Journal*, 4, 154-166.
- Yan, S.D. y L. Jian (eds.) (1999-2008): *Español Moderno* (5 vols.), Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ye, J. (2007): «Adapting communicative language teaching approach to China´s context», en *US-China Foreign Language*, 4 (10).
- Zhang, L., Q. Liu, Q. y S. Hou (2005):«Deductive vs. Inductive in the Strategies of Communication – Cultural Differences between East and West», en *US-China Foreign Language*, 3 (7). [en línea]. Disponible en: http://www.linguist.org.cn/doc/uc200507/uc20050701.pdf

Aquí todo es cultural... Experiencias de una docente novata de ELE a sinohablantes y sus reflexiones sobre la socio-inter-culturalidad

LAURA GÓMEZ PÉREZ

El presente trabajo nace de necesidades y problemas reales, se nutre de vivencias propias e intenta servirse de cierto discurso reflexivo y teórico como de una buena combinación de ingredientes para cocinar a fuego muy lento unas clases más jugosas y enriquecedoras, de esas que nos recuerdan por qué comenzamos en esta profesión.

Si en el largo subtítulo de mi comunicación incluyo las palabras *experiencias* y *novata,* no es sólo por cubrirme las espaldas —que también—, sino por remarcar que ésta es mi única intervención posible en un foro como es éste: de especialistas, docentes e investigadores del ámbito del Español como Lengua Extranjera o segunda lengua, circunscritos —si se puede denominar circunscripción a un cúmulo de realidades tan complejo e inabarcable— al dominio lingüístico chino. Esta habría sido mi primera opción: denominar a este dominio *lingüístico,* obviando añadir que se trata de un dominio identitario, étnico, político, económico, social, geográfico… (no necesariamente en este orden). En última instancia, y como se desgrana del contenido de esta ponencia, un dominio cultural.

El presente trabajo es asimismo resultado de una experiencia concreta: nueve meses al frente —y en frente— de un grupo de jóvenes estudiantes chinos (entre 19 y 26 años), de etnias diversas, nacionalidad única y motivaciones que resultaron ser inversamente proporcionales a mis aspiraciones como profesora. Primer conflicto pragmático: la falta de reciprocidad de expectativas. Pues yo tampoco era lo que ellos esperaban de una profesora.

Una filóloga contenta de conocerse que más que sobrevalorar, hipervalora la palabra, sin conocimiento alguno de la lengua china y con un cargamento notable de estereotipos, se enfrenta a sus comienzos con humildad, devorando artículos sobre diferencias fonemáticas entre el chino y el español, pensando qué va a hacer con el artículo o con las oraciones de relativo, cómo combinar la gramática y el juego… y tirando del mencionado cargamento de estereotipos: "Los chinos son muy respetuosos, asentirán y no me pondrán demasiadas trabas en cuanto a mi actuación en el aula…"

Es gracioso como todo se nos vuelve del revés cuando tratamos con personas. La filóloga que hipervaloraba los problemas estrictamente lingüísticos y que creía firmemente que el conflicto pragmático iba a ser producido estrictamente por el desfase entre parámetros verbales, se topó con lo que de verdad suponía su trabajo: una tarea esencialmente cultural y humana (más y mejor que considerarla antropológica), donde los desfases mayores eran actitudinales y estaban codificados, sí, pero no en palabras.

Y para comenzar por lo puramente experiencial —la forma más honesta de empezar—, he de decir cómo, una de las cosas que más me impactaron y me maravillaron de China (el país-gigante de los Patrimonios de la Humanidad detrás de cada esquina), fue ver a los chinos dormirse y dormir todo lo plácidamente que puede ser posible encima de un montón de frutas (en un

mercado cerca del lago Houhai, en Pekín), entre el amasijo de bicis por arreglar, encima de un montón de vaqueros en una tienda de ropa… En las situaciones más inverosímiles, en medio del mayor de los barullos, y de manera irremediable, ellos se quedan dormidos.

Y, ¡qué alivio verlos! ¡Qué momento de iluminación, comprensión e inmediata autocensura!

No es mística pura. Resulta que uno de los temas recurrentes de conversación con mis compañeras en los descansos durante el curso pasado era "Estos chicos se me duermen encima del libro, ¡con todo el morro! ¡Será posible! ¡Qué falta de respeto!" Estas y otras frases salían de mi boca con todo lo digna que se pone una cuando se indigna (qué paradoja) creyéndose poseedora de no sé exactamente qué verdades universalmente válidas… Todo tan sencillo como que hay gente para la que *dormirse* en un contexto de interacción pública o laboral no está mal visto, sino que está codificado como un respiro en forma de *nano-siesta,* que encaja perfectamente en su dinámica laboral y social cotidiana.

No estoy diciendo con esto que no se genere una situación de anormalidad en el aula para nosotros, sino que hay que tratar la cuestión como lo que es: un tema cultural, un encuentro —en este caso en la modalidad de fricción— entre esferas de sentido y valores radicalmente diversos. La contextualización de la conducta del "otro" es fundamental para contextualizar la propia, y muchas veces alivia tensiones tan inevitables como innecesarias. El tratamiento del encuentro cultural pasa por un ejercicio de conocimiento y comprensión, previos a un trabajo de adaptación, reelaboración de información cultural y asunción de patrones conductuales funcionales en el aula para ambas partes, en equilibrio (qué difícil a veces y qué fácil otras) entre la asimilación acrítica del elemento foráneo y la no aceptación sistemática de los patrones de la cultura meta.

Ni una gran obra se traduciría del chino al español en dos semanas, ni se conseguiría un buen resultado domesticándola por las bravas… al contrario, el original dejaría de serlo al perder su esencia cultural y el horizonte receptor nunca terminaría de aceptarlo como propio, porque sencillamente no lo es. Una buena traducción requiere de mucho trabajo, sensibilidad y mimo, fundamentalmente por parte del traductor. Después comprenderemos mejor la alusión a esta figura.

En este punto me gustaría introducir la primera perspectiva de estudio de esta tan compleja y pretendida "interculturalidad", que se manosea como concepto cuando se habla de los contextos de interacción con alumnos de origen extranjero. Diferenciaré aquí la enseñanza reglada, donde un porcentaje determinado de alumnos de origen extranjero se incorpora a la enseñanza pública de un país; de la no reglada, contexto primario de la enseñanza del Español Lengua Extranjera: academias, centros de idiomas de universidades, aulas de adultos, cursos organizados por ONGs… donde el alumnado es íntegramente de origen extranjero, y por tanto el contexto es segregador de principio, es decir, son aulas específicas de y para extranjeros.

En estas aulas en las que yo personalmente me muevo, habría que hablar en principio de multiculturalidad, es decir, de coexistencia *de facto* entre individuos de grupos culturales diferentes. Esta coexistencia no implica necesariamente una convivencia, que es como podríamos definir la interculturalidad.

La perspectiva de estudio de la que les hablo se denomina Perspectiva Etnográfica, pues bebe de las fuentes de disciplinas como la Sociolingüística, la Antropología Lingüística o la Etnografía de la Comunicación. No tengo ningún afán de exhaustividad a la hora de hablarles de

este enfoque de investigación pero sí mostrarles algunos conceptos que han pivotado mis reflexiones y mi revisión de esta teoría para ajustarla a mi propia realidad.

Fue la profesora Amparo Tusón quien, durante un magnífico seminario en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo me dio a conocer esta perspectiva de investigación y acción, basada en conceptos como la *competencia cultural*: «Todo aquello que hay que saber para funcionar de manera aceptable para los miembros de una comunidad y hacerlo en cualquier papel que acepten para ellos mismos.» (Goodenough, 1957: 36 en Tusón, 2009: 227).

Este concepto, unido al de *competencia comunicativa* de Hymes —algo así como la competencia lingüística chomskyana más la competencia pragmática— nos colocaban en un nuevo marco de acción en lo referente a la enseñanza de lenguas. La lengua ya no es solo gramática, es un código de acción cultural. El emisor no es sólo un hablante, es miembro de una comunidad sociocultural dada. Hablar un idioma no es sólo emitir enunciados gramaticalmente correctos, sino adecuados a los contextos de funcionamiento sociocultural de la comunidad que lo habla.

En este contexto, Amparo Tusón introduce la figura del profesor-embajador en el aula de lengua extranjera, según este planteamiento se debe

> [...] considerar el aula de lengua extranjera como un contexto de comunicación donde confluyen, al menos, dos mundos, dos realidades socioculturales. Por una parte, la de los alumnos (que puede ser, a su vez, internamente diversa) y, por otra, la que el profesor o la profesora de la lengua extranjera, a modo de embajador o maestro de ceremonias, presenta —o representa— a través de la lengua objeto de enseñanza y aprendizaje (Tusón, 2009: 230).

Y fue esta denominación, la de embajador, la que suscitó la revisión de estos presupuestos teóricos, que por otra parte comparto en líneas generales. El embajador es una figura que, además de representar una determinada entidad nacional y cultural, promueve y defiende los intereses de dicha entidad. Comprendamos la vuelta de tuerca: claro que el profesor puede *representar* una realidad cultural ante sus alumnos, la cuestión es a qué parte de esa realidad nos referimos. Si hablamos de los usos pragmáticos como vertiente cultural, no puedo estar más de acuerdo. Es competencia del profesor presentar y representar los elementos lingüísticos y extralingüísticos que garanticen el éxito de sus alumnos en el mayor número de eventos comunicativos posibles cuando se estén moviendo en situaciones reales de la cultura meta. Si por el contrario nos referimos a hechos culturales (codificados, como veremos después, en el imaginario de la colectividad), que para el alumnado de origen extranjero se convierten automáticamente en contenidos, debo discrepar de la propuesta y plantear alternativas. En otras palabras: ¿Es cultura la festividad del toro de Tordesillas? Sí. No considero sin embargo dentro de mis competencias presentar —ni mucho menos representar— dicho contenido cultural a mis alumnos.

Una vez desarrollada esta crítica, relativizada por otra parte, a la figura del profesor embajador, pasaré a plantear el enfoque alternativo que puede venir a complementar esta perspectiva etnográfica, basada como hemos visto en la competencia en la praxis y en la práctica

lingüística del análisis del discurso como elemento activo de la actividad docente en la enseñanza de lenguas.

Este enfoque alternativo se enmarca en la disciplina de la Semiótica de la Cultura, que nos acerca a la cultura desde una perspectiva más cercana a la Lingüística que a la Antropología, aunque quizá esto sea tan sólo aparente.

El semiólogo ruso Yuri M. Lotman expresó la noción de cultura como «conjunto de la información no hereditaria acumulada, conservada y transmitida por los diferentes colectivos de la sociedad humana» (Lotman, 1999: 84). Todo lo que no se transmite por los genes, sino por los procesos de endoculturación en el seno de la comunidad, es cultura.

Mucha información *a priori,* y sin embargo, es toda aquella que manejamos cotidianamente para organizar nuestro mundo, desde la más simple transacción comercial hasta la más compleja y conceptual de las obras de arte.

Así, Lotman considera la cultura como una suma de códigos, en la que el sistema modelizante primario es la lengua natural, y a ella se superponen infinidad de sistemas modelizantes secundarios: rituales, estructuras de parentesco, mitologías, arte… O lo que es lo mismo, un *universo de sentido,* aquella esfera donde el mundo cobra sentido de representación e información, donde las cosas que vivimos y asumimos como ciertas se integran en estructuras. Como asumimos que el sentido de las cosas y su organización varían con los parámetros culturales (que son parámetros desde puramente geográficos hasta legales o artísticos), asumimos también que nuestros estudiantes vienen dentro de sus *esferas* de sentido —que podemos intentar homogeneizar pero son tan diversas como los individuos—, y que nuestras esferas se van a juntar en una especie de intersección múltiple según la teoría matemática básica de los conjuntos.

Así, cuando dos *semiosferas* —universos de sentido con sus parámetros culturales— se unen, aparece por fuerza un espacio de intersección. A este espacio Lotman lo llamó frontera semiótica. En un orden de concreción, hay numerosos espacios que pueden identificarse con una frontera semiótica: desde cualquier sede de Naciones Unidas hasta un control fronterizo cualquiera, o el trabajo individual de un traductor literario. ¿Por qué no considerar el aula de Español Lengua Extranjera como una frontera semiótica? No como un espacio de representación/transmisión cuasi-unilateral de conocimientos sobre una lengua y una cultura, sino como un foro de intercambio donde ambas partes han de dar, recibir y reelaborar información nueva y filtrar y retratar la ya conocida o malinterpretada si es su caso. Y alguno me dirá: "Pero si ya sabemos la clase es ese tipo de foro…" Por si acaso, lo verbalizo y formalizo en una propuesta concreta. No pasa nada por decirlo e intentar actuar cada día en clase según estos principios.

«La función de toda frontera […] se reduce a limitar la penetración de lo externo en lo interno, a filtrarlo y elaborarlo adaptativamente» (Lotman, 1996: 26). Esta cita ilustra suficientemente lo desarrollado anteriormente.

En la frontera semiótica conviven una serie de *traductores-"filtros" bilingües,* que son los agentes de la intersección y adaptación intercultural. Aquí cobra algo más de sentido la alusión primera al traductor y sus talentosos ejercicios de equilibrismo entre la domesticación y la extranjerización de un texto; y una asimilación relativa a la figura del profesor de lengua extranjera —en el fondo del paralelismo, conviene recordar que ambas, la traducción y la enseñanza de lenguas, son tareas que derivan del ámbito teórico de la Lingüística Aplicada—. El

profe *filtro-traductor,* que proponemos y preferimos al *embajador,* tendría como competencia traducir y hacer asimilables a sus estudiantes (el elemento foráneo), códigos de su propia cultura. Estos códigos, para mayor claridad podrían dividirse en: *códigos de actuación* en diversos contextos comunicativos (nos referimos a la dimensión pragmática ya analizada desde los presupuestos de la perspectiva etnográfica), y *contenidos socioculturales,* información sobre manifestaciones diversas de la cultura en el ámbito hispánico. Ahora bien, en lo que se refiere a la incorporación de los contenidos socioculturales, propongo una serie de pautas de actuación a las que nos referiremos más tarde, y que me parecen de útil aplicación especialmente con el colectivo sinohablante.

Asimismo, es responsabilidad del profesor la búsqueda de un equilibrio adaptativo en el aula respecto a ciertas actitudes y conductas (también codificadas en una especie de macro-texto cultural). Estas actitudes y conductas provienen de las dos esferas: tanto por parte de los chicos, el dormirse o el estirarse sin miramientos durante una explicación; como por parte del profesor, si no comprende que el rebasar las distancias o el imponer el elemento lúdico en la clase puede generar incomodidad o descontento entre el alumnado sinohablante en este caso. Por tanto, el cuidado en la convivencia es responsabilidad de ambas partes, si bien está dentro del rol del profesor el tomar ciertas iniciativas, por ejemplo: introducir de manera práctica y natural patrones de conducta de la cultura meta y preguntar, recabar información, acerca de las semejanzas y diferencias en cuanto a dichos patrones (u otros) en la cultura de origen, siempre desde el respeto y la equidad.

Paso ahora a plantear tres vías que considero fundamentales a la hora de generar un equilibrio de adaptación intercultural en el aula. Son:

- Conocer las estrategias de aculturación.
- Atender al tratamiento de los estereotipos.
- Revisar críticamente los materiales relacionados con los contenidos socioculturales y proponer alternativas según las necesidades de nuestro(s) grupo(s).

Según Herskovits, la aculturación se define como los «fenómenos resultantes del contacto directo entre grupos de individuos de culturas diferentes». Entre los modos de aculturación estarían: la *espontánea,* que se da de manera natural entre poblaciones fronterizas; la *inevitable,* derivada de cualquier modalidad de migración, sería el modo que nos afecta a nosotros y a nuestros estudiantes; y la *forzada,* basada en procesos de colonización, que se resume en «desde ahora, esto se va a hacer de esta manera, porque nosotros ya lo hacíamos así, y es la mejor manera de hacerlo».

En nuestro encuentro inevitable, como en todos los encuentros inevitables de cualquier migrante en su nuevo país —independientemente de que venga por nueve meses, diez años, o se quede para siempre—, se han de tener en cuenta una serie de estrategias que pueden regir la actuación del individuo que llega.

Para no detallar todas las estrategias, considero relevante que el profesor comprenda el binomio asimilación/integración, para no utilizar—como yo misma hacía— la palabra *integración* a la ligera.

En una estrategia de *asimilación,* el alumno de origen extranjero —en este caso, el chino— consideraría más importante establecer y mantener relaciones con los otros grupos que conservar

su propia identidad cultural.

En las antípodas de la asimilación estaríamos ante una estrategia de *segregación* —el cierre de filas en torno a su comunidad en lo que se refiere a la inmensa mayoría de las actividades cotidianas—, que es de lo que se acusa a la comunidad china, tomando como base un resistente estereotipo social, asunto que tocaremos a continuación.

Un punto intermedio, de nuevo en el seno de ese equilibrio deseable y tan deseado, estaría la *integración,* conjugando de manera sana la conservación y cuidado de la propia identidad cultural con relaciones fluidas de convivencia con los grupos coexistentes en la cultura meta.

Debemos tener en cuenta antes de asumir cosas como: "estos chicos no se integran", a qué estamos llamando integración —si los chinos no están tomando cañas a las dos semanas, no están integrados…—, qué tiempos hemos de calibrar y respetar para este proceso, y también intentar informarnos de las dinámicas de integración y convivencia que manejan los extranjeros que viven en China. Cuanto más informados estemos —y más pacientes seamos—, seremos más competentes y ayudaremos mejor a nuestros alumnos.

La cuestión de los estereotipos impregna cualquier estudio sobre interculturalidad y es asimismo un caballo de batalla constante en nuestra dinámica social. Estereotipos tenemos todos sobre todo, pues se trata de un mecanismo cognitivo de organización y etiquetado sin el que nuestra memoria difícilmente podría funcionar. Sin embargo, los estereotipos sociales se tornan peligrosos en tanto son creencias generalizadoras y simplificadoras, muchas veces exageradas, que se asocian con las costumbres o atributos de un grupo social determinado. Como el estereotipo "los chinos son muy cerrados", que comentábamos anteriormente.

Entre las funciones del estereotipo social se cuentan: simplificar la realidad para clasificarla, justificar mediante racionalización la conducta de un determinado grupo, o atribuir a sujetos particulares las supuestas características del grupo. Esta última función es la que debemos tener más presente, porque es la que nos va a ayudar más a transgredir el estereotipo, a romper toda su resistencia.

Aún recuerdo a un alumno de mi compañera Mercedes que hace unas semanas me contaba: "Yo, por las mañanas, me voy a algún bar, me tomo un cafetito, leo el periódico gratis y charlo con algún español…" ¡Cosa que yo nunca hago!

Quisiera compartir también otra vivencia de un alumno mío del año pasado, que muestra la cara más resistente y menos amable de un estereotipo social. Este estudiante, de etnia Uygur, carece del rasgo étnico por antonomasia que se asocia al *chino*: los *ojos rasgados,* y tampoco cuenta con rasgos tártaros que le pudieran asociar al Asia Central. El caso es que me contaba cómo algún español le decía "Tú no eres chino", y le preguntaba por qué estaba siempre con "chinos" (sus compañeros, de mayoría han o manchú). Este chico intentaba explicar que sí era chino (nacional chino), pero cuando quiso hablar de su etnia y pronunció el adjetivo "turco", la respuesta de su interlocutor español no se hizo esperar: "Ah, bueno, turco sí pareces…" Es curioso, y triste a la vez, cómo se puede poner en jaque la identidad de una persona, hostigándola con un *qué eres,* en vez de un *quién eres.*

En otro orden de cosas, y para finalizar mi intervención, me voy a referir al tratamiento de los contenidos culturales —de la cultura con mayúsculas y minúsculas— en el aula con sinohablantes.

No sé si comparten mi opinión pero parece que muchos manuales de ELE están diseñados para europeos de entre 18 y 40 años. No voy a entrar aquí en cuestiones de mercado, me refiero simplemente a que se integra en ellos un conocimiento del mundo y se presuponen ciertas inquietudes de conocimiento cultural que no siempre van a adecuarse con las de estudiantes del ámbito asiático en general y chino en particular.

De ahí la revisión constante de materiales: si en la sección de cultura de un manual de nivel A2 aparece un texto sobre cierta festividad inca que no se adecua al nivel de interlengua de los alumnos ni a sus motivaciones, habré de prescindir de él sin muchos remordimientos y buscar otro tipo de contenidos en otro tipo de formato.

Con esto no quiero decir que haya que renunciar a contenidos de CULTURA (literatura, por ejemplo) ni de cultura (fiestas o gastronomía), sino que hay que seguir un análisis de necesidades constante, sondear e integrar el conocimiento del mundo de los estudiantes y buscar contenidos que les impliquen. Cosas tan simples como tener en cuenta que los personajes famosos que salen en las fotos de los libros no son famosos para todo el mundo, nos ahorrarían bastante tiempo y algo de frustración, y teniendo como aliados a Internet y a las grandes estrellas del deporte globalizado también nos puede ayudar a conectar.

Una primera propuesta de tarea alternativa de contenido intercultural serían los trabajos de contenido geográfico, desde simples murales hechos a partir de un mapa, cartulinas, fotos de sus lugares de origen… hasta las actividades más sofisticadas que se pueden llevar a cabo con Google Earth.

En el estupendo blog *Cuaderno Intercultural,* encontramos una enorme cantidad de actividades específicamente interculturales, tanto para enseñanza reglada como no reglada. De entre ellas destacaré los recetarios interculturales o los *Cuentos de debajo de la Luna,* del centro virtual Cervantes, que además cuenta con una bellísima leyenda china entre sus relatos, y que es una muy buena manera de compartir el imaginario y la cosmogonía de nuestros estudiantes chinos.

En suma, todas estas reflexiones, estas propuestas y muchas otras, creo que nos encaminan a intentar disfrutar más de las clases y a aprovechar la belleza de la experiencia de una enseñanza y un aprendizaje siempre mutuos: aunque sean los chicos los que estén en España, nosotros podemos llevarnos a casa cada día un trocito de China, de sus historias, sus gentes, hasta de sus refranes… Considero que somos muy afortunados de poder enriquecernos lingüística y culturalmente, además de estrechar lazos humanos con gente de la otra esquina del mundo. No desaprovechemos la oportunidad.

Referencias Bibliográficas

- Lotman, Yuri M. (1996): «Acerca de la semiosfera», en *La Semiosfera I, semiótica de la cultura y del texto*, Madrid, Cátedra [1ª ed. en castellano de 1984].
- _____ (1999): *Cultura y explosión: lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*, Barcelona, Gedisa.
- Tusón Valls, A. (2009): «El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español

como lengua extranjera», en *Monográficos marcoELE*, nº 9, pp. 223-235 (versión de la conferencia pronunciada el 1 de Abril de 1996 en Expolingua).

Nota: para la elaboración de esta comunicación, especialmente en lo que concierne al tratamiento de la aculturación y los estereotipos, han sido de ayuda inestimable los materiales de la asociación Málaga Acoge para los cursos de formación del voluntariado en inmigración. A pesar de que dichos materiales no están publicados, son fruto del esfuerzo de voluntarios y profesionales de la mencionada asociación, por lo que considero deben ser mencionados como referencia.

La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral

SIERRA HINOJOSA RUZ
ARANCHA PASTOR HARO
Centro Complutense para la Enseñanza del Español

Cuando nos informaron de que íbamos a impartir la asignatura de Comprensión auditiva y Expresión oral en un curso de inmersión con alumnos chinos, rápidamente se produjo un choque de dos palabras en nuestro cerebro: oral y chinos. De este choque saltaron chispas en forma de prejuicios y estereotipos sobre este tipo de alumno en una clase en la que hay que practicar las destrezas orales: el alumno chino no habla, el alumno chino no es participativo, al alumno chino sólo le interesa la gramática y los huecos, al alumno chino no le gusta el trabajo en parejas o en grupos, el alumno chino nunca va a permitir que me acerque a él y, lo que en aquel momento era verdaderamente dramático para nosotras, el alumno chino jamás va a entender mis bromas…

Esta era nuestra primera experiencia en un aula integrada exclusivamente por alumnos chinos. Con anterioridad, habíamos impartido clase en grupos conformados por estudiantes chinos junto con alumnos de otras nacionalidades. En situaciones de este tipo, ambas habíamos observado que el alumno chino aspiraba a un objetivo clarísimo en las clases de oral: la invisibilidad.

El curso

Este era el equipaje que facturamos al iniciar nuestro viaje y un infundado pánico a volar. Un día de enero comenzó nuestra verdadera experiencia con estudiantes chinos. Se trataba de un curso de inmersión en lengua española para chicos que habían venido a España a realizar sus estudios universitarios. Con este curso se pretendía que los alumnos adquiriesen un nivel de español que les permitiese incorporarse a sus correspondientes carreras universitarias en la Universidad Complutense de Madrid. El curso tenía una duración de nueve meses (de enero a septiembre) y el cómputo final de horas ascendía a 700. Los alumnos estudiaban español todos los días de nueve a dos de la tarde. Recibían clases diarias de hora y media de las siguientes asignaturas: Gramática, Comprensión lectora y Expresión escrita, y Comprensión auditiva y Expresión oral. Había un total de 25 alumnos que dividimos en dos grupos, de manera que uno tenía doce alumnos y el otro, trece. Como hemos comentado anteriormente, nosotras éramos las encargadas de impartir la asignatura de Comprensión auditiva y Expresión oral.

El alumno

Nuestros chicos tenían edades comprendidas entre los 18 y los 22 años. Algunos de ellos contaban con una breve experiencia universitaria en China, pero la mayoría acababa de terminar sus estudios secundarios y, por tanto, la tan temida Gao-Kao (la selectividad china). Procedían de

distintos lugares del país aunque todos ellos habían pasado los cuatro meses anteriores a su llegada a España estudiando un curso intensivo de español en Nanjing. Tenían experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que todos habían estudiado inglés en su país, si bien la destreza en el manejo de este idioma distaba mucho de unos alumnos a otros.

Su motivación para estudiar español era puramente instrumental. Necesitaban un suficiente dominio de nuestra lengua para poder incorporarse a la universidad española. La mayoría de ellos tenía la intención de realizar estudios relacionados con la economía, el comercio o las finanzas, aunque también contábamos con un pequeño grupo interesado en estudiar Filología Hispánica.

En cuanto a su currículum previo de aprendizaje, hay que reseñar que la estructura de la enseñanza secundaria en China es muy exigente. Nuestros estudiantes habían pasado más de catorce horas diarias en sus respectivos institutos, de manera que no habían tenido vida prácticamente. Así pues, la edad del alumno y su escasa experiencia era algo que, en principio, debía jugar a nuestro favor ya que se les suponía una permeabilidad a lo nuevo de la que otro tipo de alumno más experimentado podría carecer en principio.

Como hemos dicho con anterioridad, todos nuestros alumnos habían realizado un curso intensivo de español en Nanjing. Esto también era algo favorable para nosotras. Esta ciudad situada en el sureste de China, en la provincia de Jiangsú, cuenta con una larga tradición académica en la enseñanza del español. No obstante, esta tradición en la enseñanza de nuestra lengua no suponía un cambio demasiado significativo en el estilo de aprendizaje ni en el enfoque: el curso estaba estructurado alrededor de la enseñanza de la gramática (impartida por un profesor chino) y de la práctica de las destrezas orales, llevada a cabo por una profesora española. El libro de texto que traían todos ellos era el *Español Moderno*. Las estrategias de aprendizaje que usaban al principio eran las que les son propias y que están derivadas de la manera de aprender su propia lengua: la memorización, la repetición y la mímesis.

El cielo no habla: el profesor

Que el panorama lingüístico de China es un puzle compuesto por multitud de lenguas y dialectos es algo que se sabe desde siempre. Existe el mandarín, una lengua que está reconocida como oficial y que es entendida y hablada por la mayoría, y cuyo uso no ha supuesto en ningún caso un menor uso de los dialectos regionales. Según dice Bouvier (2002) en su interesante artículo «Apprenants sinophones et la place de la parole dans la classe de FLE», esto significa que los chinos se comprenden y se reconocen no tanto por la lengua como por una serie de comportamientos que les son comunes. Así pues, en China, extranjero no es quien no habla una misma lengua sino quien se comporta de manera diferente.

Siguiendo las reflexiones de esta autora, podemos afirmar que, tradicionalmente, la cultura china muestra una desconfianza hacia la palabra que pierde su valor frente al gesto, que es entendido directamente por el corazón. El Dios cristiano habla y se sirve de la palabra para ordenar sus mandamientos, tanto es así que en nuestra cultura el «verbo» es lo primero. En China, para reproducir una sociedad humana a imagen y semejanza de la Naturaleza, los adivinos interrogaron al cielo y obtuvieron respuestas que tuvieron que interpretar porque, efectivamente, el cielo no habla, solo produce signos. Es por esto que la palabra se considera como fuente de errores en la

cultura confuciana y, por lo tanto, inspira una gran desconfianza.

Partiendo de estas premisas, en un principio el alumno chino puede considerar al profesor español como un charlatán infatigable y al profesor chino como una fuente de sabiduría y autoridad.

El profesor chino es como un faro para sus alumnos ya que les ilumina el camino a seguir en su aprendizaje. Les indica de manera precisa qué es lo que deben aprender y a lo largo del curso les va proporcionando toda la información que puede resultarles necesaria. Explica las normas y enseña cómo aplicarlas engarzando todos los datos en razonamientos cargados de lógica.

Beatrice Bouvier (2002: 192) organiza en una tabla comparativa las características del enseñante chino y del enseñante francés. Las características de este último bien podrían extrapolarse al enseñante español. Según esta autora, estas son las características propias del enseñante chino según los alumnos de esta nacionalidad:

Profesor chino	Profesor francés
• Corrige más y, en particular, la gramática. • Las clases de gramática son mucho más teóricas que prácticas. • Controla y dirige mejor lo que los estudiantes deben aprender y saber. • Proporciona a los estudiantes todos los documentos (fichas, textos, etc.) que deben estudiar. • No suscita preguntas ni aprecia ser interrumpido. Interroga individualmente a los estudiantes sobre la lección. • Hace repetir (frases, palabras…). Hace aprender de memoria. • Escribe más en la pizarra y hace copiar. • Da modelos o esquemas.	• Corrige más ideas y expresiones. • Favorece la expresión y la comunicación. • No sigue el orden del manual. Utiliza textos y documentos auténticos. • Pide hacer investigaciones a los alumnos. • Suscita preguntas, hace preguntas al grupo y discute con facilidad de otros temas diferentes a los del libro. • Estimula la expresión oral en forma de debates, discusiones… • Habla más y da por supuesto que los estudiantes toman apuntes. Hace dibujos o mímica para hacerse entender. • Pide «imaginar» situaciones[1].

En resumen, el profesor «occidental» cumple una función cercana a la de «animador sociocultural», esto es, anima la clase, crea un clima afectivo que puede propiciar las intervenciones de los alumnos, suscita preguntas, participa él mismo en las discusiones y debates planteados en clase y, a su favor podría añadirse que habla muy bien la lengua que enseña. Su actitud puede parecer mucho más cercana que la del profesor chino, pero no siempre está disponible una vez acabada la clase y, mucho menos, una vez finalizado el curso. En China resulta normal que el profesor tenga una actitud no exenta a menudo de paternalismo y que se acentúa si el estudiante está lejos de su casa. A un profesor chino no le extraña recibir la llamada de un

[1] La traducción es nuestra.

alumno para preguntarle alguna duda surgida en la clase. Por este motivo, el profesor chino es una persona que merece toda la confianza del estudiante. No obstante, su actitud en el aula es más distante y no suele fomentar el debate, la discusión o la exposición de dudas en el transcurso de la clase.

Ni que decir tiene que, en nuestro curso, el papel de «charlatanas» lo teníamos nosotras. Las asignaturas de Gramática y la de Comprensión lectora y Expresión escrita, en principio, podían resultarles más cercanas y más cómodas a nuestros estudiantes por varios motivos: por el tipo de saber transmitido, por la estructura y la dinámica de las clases y, sobre todo, porque normalmente no se encontraban ante las situaciones de inmediatez que se dan en una clase de expresión oral. El panorama no era demasiado alentador: todo parecía indicar que «teníamos las de perder».

Partiendo de este esquema previo, ¿cómo nos planteamos el viaje que acabábamos de empezar? Simplificando mucho: al principio nos tuvimos que «sinizar» para intentar traer a los chicos a nuestro camino. Después, poco a poco y sin rupturas violentas, los alumnos fueron viniendo hacia nosotras y, a mitad del camino, se produjeron grandes y reveladores encuentros. Evidentemente, no sabíamos tanto como sabemos ahora tras haber vivido esa experiencia, pero ya imaginábamos cuál podría ser la situación personal de nuestros chicos: lejos de casa, con tan poca experiencia vital «útil» para la vida cotidiana, en un país con una cultura tan alejada (física y metafóricamente) de la suya, con el tremendo peso de la responsabilidad familiar que podrían cargar en su espalda y con todo lo que todos (aquí y allí) esperábamos de ellos. Así pues, con los niveles de empatía bien altos, nos planteamos los siguientes retos al inicio del curso:

- Igualar las competencias. Si bien es cierto que el desfase entre competencias se da entre alumnos de cualquier nacionalidad, en el caso del alumno chino tiene más sentido aún tratar de igualar esta descompensación, especialmente entre las competencias gramatical y oral.
- Invitar y guiar en el proceso de adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje. Como todos sabemos, el alumno chino tiene unas estrategias fuertemente arraigadas. Nuestra pretensión fue la de descubrirles las posibilidades de otras formas sin menoscabar las suyas propias.
- Desarrollar la motivación integrativa. Despertarles el interés por la cultura y la lengua más allá de ser una mera herramienta para conseguir la meta de su estancia en España.
- Prepararlos para su incorporación a la Universidad Española. En ningún momento podíamos perder de vista este objetivo, aunque intentábamos no convertirlo en un elemento «ansiógeno».

Dada la distribución de las asignaturas en el curso, nuestra misión se definió como la de introductoras y guías de los aprendientes en el nuevo enfoque que se iba a emplear para las clases de español. Al final de nuestro camino teníamos que conseguir estos retos, pero pronto nos dimos cuenta de que no podíamos transitar por él desde la lejanía impuesta por los roles tradicionales profesor-alumno, de tal forma que nos pareció claro que el hilo conductor y fin último del curso era lograr cederles el protagonismo de la clase. Para ello contábamos con tres herramientas fundamentales: el humor, la afectividad y diferentes actividades comunicativas.

Al principio comentábamos el miedo que nos producía que los alumnos no pudiesen reírse

con nuestras bromas. Craso error: en la primera semana del curso ya habíamos logrado cierto grado de complicidad a través de la risa, elemento siempre recomendable para bajar el filtro afectivo del que habla Krashen. En este caso, además, el hecho de mostrar que reírse de uno mismo es sano se demostró como una vía útil para reducir la sensación de fracaso ante el error.

Como comenta Xiaojing He (2008) en su iluminador artículo «El silencio y la imagen china en el aula de ELE» la creación de un contexto más informal en las primeras etapas del aprendizaje es fundamental para el grupo. Esto se logra, entre otras cosas, mediante la inmersión afectiva del profesor, tanto dentro como fuera del aula, y la inmersión afectiva no solo se consigue a través de la afectuosidad de éste sino también mediante la consideración permanente de la dimensión del aprendizaje significativo en el aula.

Desde el principio tuvimos que dejar claro que el objetivo de nuestra clase era comunicar, demostrarles que se pueden hacer cosas con las palabras y con las reglas gramaticales. Para ello necesitamos convertir el aula en un escenario donde poder representar situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Autores como Sánchez Griñán (2006) han destacado la buena disposición que los alumnos chinos demuestran para las actividades de dramatización, la representación y los juegos.

Sirviéndonos de esta buena disposición y siendo plenamente conscientes de que la inmersión de este tipo de alumno no es efectiva ni real, asumimos que el profesor debía mostrarse como la figura que tiene que recrear en el aula las situaciones a las que los alumnos tarde o temprano deberían enfrentarse. A falta del atrezo necesario para reproducir estas situaciones de la vida cotidiana, nuestra intención era la de acercarnos al concepto de «teatro pobre» introducido por el director polaco Jerzy Grotowski (1968) que, en su ensayo «Towards a poor theater», establece que:

> Theater can exist without make-up, without autonomic costume and scenography, without a separate performance area (stage), without lighting and sound effects, etc. It cannot exist without the actor-spectator relationship of perceptual, direct, 'live' communion...

El proceso de la comunicación en el aula puede, de igual forma, estar desprovisto de los elementos reales del día a día, pero debe perseguir la consecución de unas condiciones óptimas y plenas de comunicación mediante la integración de aspectos como la intención comunicativa, la gestualidad, la entonación y la reacción o efecto en el receptor, en un intento de reproducir en el aula este clima de viveza y naturalidad.

Para ilustrar este proceso, hemos decidido emplear la metáfora del alumno como aspirante a protagonista de la clase de conversación a lo largo de las distintas etapas del curso. Esta evolución en el papel del discente implica a su vez, y de forma inevitable, la asunción por parte del docente de la retirada a un segundo plano, emulando a esas grandes estrellas del escenario que, debido a su avanzada edad, ya solo pueden representar papeles secundarios y que se ven obligados a emprender su retirada de la escena.

De esta forma, el programa del curso se convirtió en un plan de rodaje. Al igual que durante el rodaje de una película es fundamental mantener la coherencia de la historia y asegurar la

estructura técnica necesaria para la organización práctica, así el profesor debe asumir en el aula dos de los seis roles fundamentales que expone Littlewood (1998) al hablar sobre el papel del profesor desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Estos son:

> ...el de supervisor general del aprendizaje, coordinando las actividades a fin de que formen una progresión coherente que lleve hacia una mayor habilidad comunicativa y el de director del aula, asumiendo la responsabilidad de agrupar las actividades en «clases» y de asegurar que se organizan satisfactoriamente a nivel práctico, lo que supone también decidir sobre su propio papel dentro de cada actividad.

A continuación, queremos ilustrar cómo se desarrollaron las cuatro etapas en ese proceso de cesión del protagonismo del alumno chino en el aula.

1. El alumno como aspirante a actor frente al profesor como profesor de la escuela de arte dramático

En esta fase, el profesor puede desempeñar el conocido papel de instructor de la lengua: presentará nuevas estructuras, ejercerá un control directo sobre las actuaciones de los estudiantes, las evaluará, las corregirá, etc. Pero lo más importante es concienciar al alumno de que el mero acto físico de emitir un enunciado (acto locutivo) no es suficiente para garantizar el éxito de la comunicación; que este no es nada si no se imprime intención y no se consigue un efecto en el receptor (acto ilocutivo y perlocutivo). Del mismo modo que un profesor de la escuela de arte dramático sabe aprovechar las aptitudes de un aspirante a actor y lo instruye en las técnicas de expresión para optimizar dichas aptitudes, en esta etapa el docente deberá explotar las estrategias propias del alumno chino (repetición, mímesis, memorización) y revertirlas en beneficio de la comunicación.

En las primeras etapas del aprendizaje de un idioma por parte del alumno chino, es importante hacerles ver la funcionalidad de la lengua. Es por esto que las primeras representaciones consistieron en ensayos de cómo conseguir hacer cosas con palabras a través de pequeños diálogos construidos por ellos a partir de un modelo y posteriormente memorizados y reproducidos. Por el simple hecho de estar en inmersión, no les costó excesivamente entender la necesidad de saber qué decir en determinadas situaciones a las que ellos tenían que enfrentarse en ese momento, por ejemplo, buscar un piso.

Planteamos esta actividad en la primera etapa para que nuestros alumnos pudieran enfrentarse a la búsqueda de un piso de manera eficaz. Después de enseñarles el vocabulario y los exponentes funcionales pertinentes, les hicimos «dramatizar» las llamadas de teléfono a los posibles caseros para informarse de las características de las viviendas. Esta actividad la hicimos a partir de la dinámica «Quieres-tienes» en la que repartimos a la mitad de la clase tarjetas con características de los pisos que ofrecían y a la otra mitad tarjetas con características de los pisos que buscaban. A continuación, y a modo de ejemplo, mostramos un par de tarjetas.

QUIERES	TIENES
- Alquilar una habitación en un piso con poca gente. - Tienes tus muebles. - Un lugar tranquilo, sin ruidos. - No te gusta subir escaleras. - Menos de 500€	- Una habitación para alquilar en un piso de 2 habitaciones. - Vacío - En las afueras de Madrid. Un lugar muy tranquilo. - Con ascensor - 350 €. Fianza de 350€

2. Primeros papeles vs coach o profesor de diálogos

Según explica Michel Chion en su libro *El cine y sus oficios,* la función del profesor de diálogos, nacida con el cine sonoro, es hacer ensayar al actor, preparar sus réplicas y trabajar en su elocución. A menudo, se acaba convirtiendo en confidente, en director de actores e incluso en asesor de interpretación. También puede intervenir como «reescritor», adaptando el texto del guión a la personalidad del actor, de modo que las réplicas parezcan salir naturalmente de su boca.

En el aula, esta maestría se traduce en la introducción de reacciones mediante fórmulas rutinarias que doten a la comunicación de una mayor naturalidad y fluidez. Nuestro papel en esta etapa consistió en catalizar el proceso de comunicación, insistiéndole al alumno en la necesidad de la adecuación de la réplica (dentro de un diálogo) al contexto.

Un ejemplo muy sencillo: a raíz de la introducción por parte del profesor de gramática del contraste de pasados, llevamos al aula la actividad «El vagón». Esta actividad consiste en «esconder» tres frases sin una aparente relación lógica entre ellas en el transcurso de una conversación. Si hacemos la actividad con tres alumnos, cada uno de ellos deberá decir una frase y el resto de la clase debe encontrarlas. Mediante esta dinámica es fácil hacerles comprender la idea de la importancia del contexto y de la adecuación de las réplicas para dotar a la conversación de coherencia y naturalidad.

En palabras de Littlewood (1998: 89), la función del profesor en una actividad de este tipo sería la siguiente:

> En el transcurso de una actividad independiente de ese tipo, el profesor puede actuar como asesor o consejero, ayudando en lo que sea necesario. También puede desplazarse por la clase para observar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, lo que le servirá de base para la planificación de futuras actividades de aprendizaje.

Lo que sigue es un ejemplo de frases que tuvieron que decir en la conversación en ese improvisado e irreal vagón:

Ayer llovió muchísimo.
Esta mañana me he levantado bastante temprano.
Estuvimos bailando hasta las tantas.

3. Actor de reparto vs guionistas

Llegados a este punto, el objetivo era hacer prevalecer la fluidez verbal, lingüística y comunicativa sobre la corrección. Se planteaba la necesidad de que el alumno eligiera y empleara libremente los recursos lingüísticos adecuados a la situación y al contexto real.

Para ello, nos servimos de los escenarios propuestos por Robert di Pietro (1987) en su método de interacción estratégica, que se basa en la simulación de contextos reales en el aula para proporcionar estrategias de comunicación a los aprendientes. Estos escenarios son reflejo directo de las situaciones de la vida real en las que se supone que se verán envueltos los aprendices de la lengua.

De acuerdo con Ortega y Mata (1996), los escenarios de di Pietro constan de cuatro fases:

1. Creación del escenario➥ El profesor imagina situaciones y realiza las fichas.
2. Preparación ➥ El grupo se divide en dos y se les asigna una ficha. Los estudiantes preparan un plan estratégico para alcanzar el objetivo del personaje.
3. Actuación ➥ De cada grupo sale un representante que interpreta al personaje. Los dos interlocutores negocian.
4. Reflexión ➥ Se analizan en grupo las dudas gramaticales, lingüísticas y estratégicas.

La tarea del profesor en esta fase se limita a la escritura del guión de la actividad, es decir, a la creación del escenario. Los alumnos van asumiendo el protagonismo, buscando el mejor camino para la consecución de objetivos comunicativos complejos, recurriendo a las estrategias propias de su personalidad. Es importante aclarar que para esta actividad el profesor solo crea el contexto, el guión, pero es el alumno quien improvisa el diálogo.

En cuanto a la reflexión posterior a la actividad, habría que decir que es el alumno el que analiza, aprueba o corrige la actuación de sus compañeros.

Un posible escenario correspondería a la siguiente situación:

Alumno A: Te acabas de mudar con dos amigos a un piso nuevo. Estás tranquilamente viendo la tele en casa cuando llaman a la puerta y es la vecina de enfrente. Empieza a preguntarte cosas, pero tú no quieres darle mucha información sobre tus compañeros porque no sabes si ellos estarán de acuerdo y porque crees que no es asunto de nadie. Por otra parte, no quieres enemigos en el vecindario, así que tendrás que tragar saliva y ser encantador/a.

Alumno B: Vives en el 6ºA y tu hermana es la dueña del piso 6ºC, pero no vive allí y lo tiene alquilado a una agencia. A su casa acaban de mudarse dos chicas y un chico jóvenes, los tres extranjeros. Con la excusa de llevarles una tarta para darles la bienvenida pasas a la casa e intentas sacarle a los chicos toda la información posible sobre sus vidas: quiénes son, de dónde vienen, qué hacen, si tienen pareja… TODO. No desistirás en tu empeño hasta que tengas todos los datos que consideras necesario para darle a tu hermana "un informe" detallado de sus inquilinos.

4. Protagonistas vs críticos de cine

Con la ruptura del silencio lograda mediante las tres fases anteriores, el escenario se convirtió en esta parte final en un lugar de lucimiento personal. Olvidados quedaron en el camino los condicionantes culturales como la modestia, el miedo a perder la cara o la preservación de la armonía interpersonal. Se trataba de conseguir y de defender un gran papel. El aspirante se ha convertido en protagonista de la clase, no echa de menos la guía constante del profesor y solo busca en él una crítica constructiva. Así, el profesor, desde un segundo plano, se limita a evaluar, corregir y sugerir mejoras.

Llegadas a esta fase, la mejor actividad para culminar este proceso de cesión del protagonismo eran las exposiciones frente a la clase. Según Muñoz (2009), esta es una de las actividades que más ansiedad puede provocar al alumno chino. Durante todo el curso habíamos ido trabajando este tipo de actividad de expresión oral, si bien para atenuar la posible angustia que pudieran sentir ante esta situación, les dejamos hacerlas en parejas, en grupos y sobre temas que les pudieran resultar interesantes y fáciles de abordar. Al final de esta progresión, tuvieron que hacer una exposición sobre un tema relacionado con la sociedad española. En este punto nos dimos cuenta de cómo habían asimilado muchas de las estrategias comunicativas que habíamos intentado que desarrollaran a lo largo de las tres anteriores fases. Y no solo esto, muchos de ellos habían conseguido algo que, bajo nuestro punto de vista, es muy difícil de lograr con alumnos de cualquier nacionalidad: que hablen haciendo uso de un desarrollado sentido pragmático. Conjugando estos elementos, algunas de las exposiciones fueron algo más que una elocución con el fin de trasmitir información: muchos de nuestros estudiantes crearon un contexto adecuado, interaccionaron de manera muy eficaz con la audiencia, usaron un registro pertinente en todo momento y expresaron muchísimo a través de su cuerpo, de su cara y de sus silencios.

Sin ánimo de apropiarnos del mérito que les pertenece por derecho propio a ellos, no podemos evitar sentir una gran alegría al afirmar que estos estudiantes están hoy plenamente integrados en la comunidad universitaria de la Universidad Complutense de Madrid. La mayoría de ellos ha cosechado un considerable éxito académico y social a partir de la participación activa en el aula. Para ellos resulta natural preguntar en clase, sugerir, criticar…Finalmente han recogido el testigo del protagonismo en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bouvier, B. (2002): «Apprenants sinophones et la place de la parole dans la classe de FLE», en *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2002/2, Nº126.
- Chion, M. (2003): *El cine y sus oficios,* Madrid, Cátedra.
- Di Pietro, R. (1987): *Strategic interaction: Learning languages through scenarios,* Cambridge, Cambridge University Press.
- Grotowsky, J. (1968): *Towards a poor Theatre*, Holstebro, Odin Theatre Fortag.
- He, X. (2008): «El silencio y la imagen china en el aula de ELE», en *LINRED, Revista electrónica de lingüística*, Nº6. [en línea]. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf
- Littlewood, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo,* Madrid, Cambridge University Press.
- Mata, C. y Ortega, E. (1996): «*Un ejemplo de dramatización en clase: los escenarios de Di Pietro.* Concepto y clasificación», en Rafael Ruiz Álvarez (coord.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral*, Granada, Publicaciones de la Universidad de Granada, 143-152.
- Muñoz, M. (2009): *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera,* Memoria de Máster. Instituto Cervantes - Universidad Menéndez Pelayo.
- Sánchez Griñán, A. (2006): *Dificultades del enfoque comunicativo en China*. [en línea]. Disponible en:http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48

Mitos, falsas creencias y medias verdades asociados a los aprendientes sinófonos de E/LE y a su lengua nativa

RACHID LAMARTI
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

Nativos sinófonos, sinogramas y lenguas sínicas

En la última acepción de *mito* que ofrece el DRAE (2001) se lee «persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen». A esta acepción se circunscribe la palabra *mito* del título. Atribuciones falsas o infundadas, los mitos nublan y distorsionan las percepciones. Profusa es la mitología en torno al aprendiente sinófono de lenguas extranjeras y a su lengua nativa. Es común, por ejemplo, tomar la parte por el todo e imaginar una cultura china homogénea, considerar el mandarín o *pǔtōnghuà* (普通話) como L1 o única L1 de todos los nativos sinohablantes, o persuadirse de que los chinos comparten una misma escritura, que en ella convergen y que en ella se entienden[1]. Tal profusión, sin duda, obstaculiza y empece la tarea de los profesores de E/LE: formar hablantes competentes de español.

Por sinohablante o sinófono ha de entenderse *hablante de una lengua sínica*. El cantonés o *guǎngdōnghuà* (廣東話), el *mǐnnánhuà* (閩南話), el *hakka* (客家話), el shanghainés, etcétera, aunque descendientes de subramas distintas, se adscriben, como el mandarín, al tronco sínico de la gran familia lingüística sinotibetana. Lejos de diferir únicamente en el nivel fonético-fonológico, todas estas lenguas presentan disimilitudes sustanciales en cada uno de los niveles lingüísticos, hasta el extremo de ser mutuamente más ininteligibles[2] que las lenguas románicas entre sí. El grado de mutua comprensión entre hablantes de diferentes lenguas sínicas, ciertamente, aumenta en la escritura y disminuye (hasta volverse nulo) en la lengua oral. Un hablante de *pǔtōnghuà* no entenderá lo que diga alguien de Hong Kong que hable cantonés, pero deducirá, a pesar de la extrañeza que le inspire el léxico y la sintaxis, bastante de una carta escrita en cantonés. Quizá esta disociación haya sido el germen del mito que sugiere una escritura común a todos los chinos. En realidad, el *guǎngdōnghuà* y el mandarín coinciden en el código de escritura, pero no en la escritura misma: no se escriben igual. Los sinófonos sinogramizados[3], nativos de distintas lenguas

[1] Asimismo, se califica de obsoletos o nefandos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en China. Al respecto, muy acertadamente, Méndez Marassa (2009) indica que «ni los métodos educativos vigentes en estos países [como China] se encuentran en un estadio de desarrollo inferior al de Occidente, ni el modelo comunicativo occidental es necesariamente el siguiente paso en el desarrollo lógico de la enseñanza de lenguas en este contexto».

[2] Además, Martínez Robles (2003) advierte de que «el criterio de inteligibilidad mutua entre los hablantes de diferentes dialectos de una misma lengua queda excluido de la definición de dialecto chino. Con mucha frecuencia, especialmente entre algunos de los dialectos del sur, incluso los hablantes que pertenecen a una misma subfamilia dialectal tienen grandes dificultades para entenderse cuando hablan sus dialectos propios».

[3] A este respecto, cabe distinguir entre sinogramas tradicionales y sinogramas simplificados. Actualmente, en China continental la escritura adopta los simplificados (簡體字); mientras que en Taiwán y en Hong Kong se utilizan los tradicionales (繁體字). Los *kanji* japoneses y los sinogramas conservados en la escritura del coreano

sínicas, convergen generalmente en la escritura de una sola lengua: el chino mandarín[4]. Ello puede originarles la diglosia (por ejemplo, a hablantes de *qīngtiánhuà*) de hablar una lengua que no escriben y escribir una lengua que no hablan.

Después del mandarín, es hoy el cantonés la lengua sínica con mayor tradición escrita y literaria. Esta lengua, de la subfamilia *yuè* (粵語), se rige por una sintaxis y posee un léxico diferente a los del mandarín[5]. Diferencias lingüísticas aún más acusadas separan el mandarín del *mǐnnánhuà*[6]. Afirmar, entonces, que las lenguas sínicas se pliegan a una misma gramática, siendo osado o formidablemente ingenuo, es sobre todo erróneo. Tanto como decir que una sola gramática gobierna todas las lenguas neolatinas. Si descabalado se antoja entre lenguas de la misma rama indoeuropea, menos plausible se adivina que el mandarín, el cantonés y el *mǐnnánhuà*, derivados de subramas dialectales distintas, compartan el léxico e idénticos parámetros gramaticales.

眼睛	眼	目珠
mandarín (普通話)	cantonés (廣東話)	Mǐnnánhuà (閩南話)

Obsérvese que los sinogramas para la representación gráfica de la palabra "ojo" en *mǐnnánhuà* y en mandarín discuerdan por completo; mientras, el cantonés emplea para la designación de "ojo" sólo uno de los sinogramas que componen tal palabra en mandarín. Sólo en cantonés, sinograma, morfema y palabra "ojo" coinciden en sus límites. Excusa decir que los 9 tonos de esta lengua (por sólo 4 del mandarín) y su mayor complejidad silábica incrementan su capacidad distintiva. Como consecuencia, hay más palabras monosilábicas en cantonés que en mandarín. Sin embargo, ninguna de estas lenguas es monosilábica. A cada sinograma le corresponden una sílaba y un morfema, en efecto, mas no necesariamente una palabra: no siempre sinograma (字) y palabra (詞) presentan la misma delimitación.

Por otro lado, la fonética del chino no guarda relación, salvo de modo inexacto, imperfecto y absolutamente asistemático, con su escritura. Es transposición de la lengua hablada[7], pero no

son sinogramas tradicionales. Las diferencias entre un sinograma tradicional y su equivalente simplificado son a menudo abrumadoras: 讓→ 让. Los sinogramas utilizados en este artículo son tradicionales.

[4] Es el mandarín la lengua de escolarización en China y la única lengua en la que con frecuencia un nativo sinohablante puede leer los sinogramas.

[5] El código de escritura del cantonés, además, incluye sinogramas propios, ajenos al código de escritura del mandarín. Asimismo, entre las disimilitudes sintácticas del cantonés respecto del mandarín habría que aludir a la posición a menudo dispar que ocupan los complementos directos e indirectos, los usos distintos de los clasificadores, la escasa frecuencia de las oraciones pretransitivas, y las diferencias de colocación de los adverbios.

[6] Se hablan lenguas y dialectos *mǐn* (閩) en las provincias de Fujian, Guangdong, Zhejiang, y en las islas de Taiwán y de Hainan. Debido al aislamiento geográfico, tales lenguas y dialectos conservan numerosos arcaísmos fonológicos, léxicos y sintácticos. Se trata del grupo dialectal más excéntrico, cuya evolución muestra ostensibles divergencias respecto del resto de lenguas y dialectos sínicos.

[7] La escritura no sólo es en un código para la transmisión de significados; además, ha de permitir la representación sistemática del habla: está «lingüísticamente condicionada por el sistema verbal» (Jesús Tusón, 1997). De ahí la insostenibilidad de un sistema de escritura puramente pictográfico e ideográfico. Aunque desde una perspectiva paleográfica o arqueológica la escritura china conserve caracteres con evidentes ecos

transliteración de sus sonidos. Al fin y al cabo, el signo chino consta de un significado, de un significante, y, además, de un sinograma (漢字).

Significado	Significante[8]	Sinograma
"Lluvia"	[yǔ]	雨
"Lobo"	[láng]	狼
"Rosa"	[méiguī]	玫瑰

No hay forma de llegar a la escritura de una palabra a través de su pronunciación. Los compuestos fonéticos (形聲字)[9], verdaderamente, suministran una pista sobre la pronunciación del sinograma, pero nunca este índice, ni siquiera cuando sonsaca la sílaba plena, informa acerca del tono fonológico. Sistemas de transcripción fonética como el *pīnyīn* no se idearon para erigirse en un código de escritura alternativo a los sinogramas, entre otras razones[10], porque sólo éstos permiten discriminar entre homófonos como 酒 "licor", 久 "largo tiempo" y 九 "nueve"[11]. Difícilmente, por tanto, el *pīnyīn* servirá de algo más que de cabestrillo para quienes, procedentes de lenguas con escritura alfabética, aprendan chino mandarín como lengua extranjera.

La escritura de los sinogramas ha de respetar un orden de trazos preceptivo. Orden y equilibrio constituyen los principios básicos del arte de la caligrafía china. Muchos profesores de primaria en las escuelas españolas están convencidos de que los niños chinos son más propensos

pictográficos (por ejemplo: 日 "sol", 月 "luna") o ideográficos (por ejemplo, los números: 一 "uno", 二 "dos", 三 "tres"), en rigor, no es hoy ni ideográfica ni pictográfica. Por ello, se prefiere sinograma tanto a pictograma cuanto a ideograma. Como todo sistema de escritura, también la china fue en su origen pictográfica (representación figurativa de objetos) y posteriormente ideográfica (representación figurativa de ideas); sin embargo, desde una punto de vista evolutivo, si bien no llegó a devenir en un alfabeto o en un silabario, la escritura china ha ido incorporando aquellos elementos, como las categorías funcionales, de difícil representación figurativa, pero presentes en la lengua hablada.

[8] Para la transcripción fonética, conforme a la pronunciación del chino mandarín, se ha utilizado el sistema *pīnyīn* (拼音).

[9] Según su tipología, los sinogramas se distribuyen en 6 grupos: pictográficos (象形字), ideográficos (指事字), ideográficos compuestos (會意字), préstamos homófonos (假借字), caracteres de extensión etimológica (轉注字), compuestos fonéticos (形聲字). Estos últimos están conformados por un radical semántico y un índice fonético:

江 = 水 + 工 jiā**ng** shuǐ gō**ng**
杯 = 木 + 不 **b**ēi mù **b**ù

[10] Entre tales otras razones, cabe anotar el orgullo que los chinos sienten por sus sinogramas, seña identitaria y patrimonio cultural. Al respecto, midiendo las muy particulares características de este código de escritura, único en el mundo, y su asombrosamente larga pervivencia, no sólo habrá que considerarlo patrimonio cultural del pueblo chino, sino de toda la humanidad.

[11] La homofonía en chino es un fenómeno corriente, especialmente en mandarín, debido a sus cuatro únicos tonos y al limitado número de sílabas (cerca de 400, elevadas a 1200 en combinación con los 4 tonos).

a copiar. Empero, pese a que proviene de una cultura cuya escritura no está sustentada por un alfabeto de base fonológica, el niño chino no copia por sistema ni más que los otros. Eso sí, y tal vez sea este aspecto el que induce a error a los maestros, los niños chinos suelen copiar mejor: calcan con gran fidelidad lo original. Ciertamente, ello no tiene tanto que ver con el sistema de enseñanza en China cuanto con el incuestionable hecho de que en la escritura china todo trazo es significativo[12]. En ocasiones, los profesores quedan deslumbrados ante la prodigiosa belleza de la escritura de un niño chino de escasos años. Huelga decir que ello no lo convierte en un reprógrafo consumado, por cuanto su escritura seguirá siendo bella, aunque probablemente distinta, cuando escriba de motu proprio. La explicación es sencilla: siempre será hermosa en cualquier idioma la caligrafía de alguien capaz de escribir hermosamente en chino.

Multiculturalidad sínica y contextos múltiples

La cultura china no es homogénea. Su longevidad y su vasta distribución geográfica están reñidas con cualquier pretensión o idea de uniformidad. Por ende, debe distinguirse entre la China del norte y la del sur, entre la China costera y la del interior, entre la China del campo, la China urbana y la China de las grandes metrópolis; por supuesto, habrá que distinguir entre China, Hong Kong, Taiwán, Singapur, Malasia y la China de ultramar, la China de los *huáqiáo* (華僑). La cultura china rebasa las propias fronteras de China. Solamente Taiwán, con sus escasos 36175 km^2, exhibe una heterogeneidad superlativa. Allí se hablan 3 lenguas sínicas: el mandarín, el *mǐnnánhuà* y el *hakka,* cada una de ellas asociadas a unas tradiciones, a un acervo y a una cultura, y 13 lenguas aborígenes, las llamadas lenguas formosanas, del tronco malayo polinesio de la familia lingüística austronesia. Por otro lado, la República Popular China reconoce 55 minorías nacionales, cuya demografía supera los cien millones de personas, es decir, casi un ocho y medio por ciento del total de la población de China. He ahí que la comunidad china es menos homogénea en China que en España, donde un alto porcentaje de inmigrantes chinos proviene, no sólo de las mismas provincia, Zhejiang (浙江), y prefectura, Lishui (麗水), sino también de la misma ciudad: Qingtian (青田).

Sea como fuere, aunque el mundo sinófono resulta ancho, no por ello debe concluirse que es del todo ajeno. Atraído por el magnetismo de las diferencias, uno se obceca en resaltar las asimetrías. Las disparidades informan, sin duda, y tal información es valiosa. No obstante, junto a ellas (pero quizá menos visibles) existen redes de conexiones y de concordancias. Zhuangzi soñó que era una mariposa; Neruda, en uno de sus memorables veinte poemas de amor del poemario *Veinte poemas de amor y una canción desesperada,* atisba una mariposa de sueño. Neruda y Zhuangzi, alejados el uno del otro por siglos y kilómetros, confluyen en una metáfora, en una idea, o en una visión. Una de las máximas obligaciones del profesor de E/LE consiste en conectar con

[12] El solo trazo que separa los miembros de cada uno de estos tres pares de sinogramas (木/本, 玉/王, 百/白) acarrea cambios radicales de significado. Análogamente, la conmutación de un fonema (en el plano fonológico) o de un grafema (en el plano ortográfico) en pares mínimos del español como *si/se, vaga/vaca, raso/ralo* ocasiona trueques de palabra y de significado. Mostrar a los aprendientes sinófonos de E/LE esta analogía puede resultar útil para que adviertan y cobren conciencia de las fatales consecuencias de confundir o trabucar las oclusivas bilabial y dental sonoras por sus correlatos sordos en palabras como /buda/. Funciona en este mismo sentido establecer un paralelismo entre oposiciones fonológicas del español y el sistema fonológico tonodistintivo, por ejemplo, del chino mandarín: entre *palo/paro/paso/pato* y 詩/十/使/是.

sus alumnos: encontrar la equis donde cobra significación la interacción entre él y sus aprendientes. A esa equis subyacen universos asombrosamente similares.

Se responsabiliza a un escrúpulo de la singular pasividad o abulia de los alumnos chinos en clase: el miedo a 丢脸 (literalmente, "perder la cara"; es decir: "quedar deshonrado" o "hacer el ridículo"). Examinado de cerca, empero, el *diūliǎn* se revela análogo a ese universal sentido del ridículo ante el que cualquiera en tal o cual circunstancia sucumbiría. No es privativo ni congénito de los chinos. Antes al contrario: no hay nadie inmune del todo (de lado casos patológicos) a la timidez y al rubor.

> Creo que no soy muy independiente. Quizá yo tengo muchas esperanzas en que la profesora me cuente o me recuerde [...]. Aquí yo he aprendido una manera de estudio independiente [...]. Cuando en China estaba en el tercer año de universidad, aunque ya era muy mayor [...], mi profesora me trataba como a una niña [...]. Aquí en España, mis compañeros hablan en clase con una actitud muy natural, por eso me sorprende que los chinos no hablan. Nosotros en la clase no hablamos, nos falta un poco de práctica [...]. Yo casi nunca opino [...], no sé, creo que tengo que lograr estudiar independientemente y pensar independientemente, no sólo recordar[13].

A efectos de justificar su nula participación en clase, esta aprendiente china no aduce el pavor a decir algo inconveniente, ni refiere el pánico a dañar su imagen; sólo alude a la falta de independencia y de práctica, esto es: a su falta de competencia en un medio (las aulas de una universidad española) y de recursos para la interacción oral aneja a ese medio. En las escuelas y universidades de China, los estudiantes acostumbran a ir de la mano de sus profesores, a quienes rinden por entero el uso de la palabra. Al desasirse y soltarse de su guía, naturalmente, atraviesan por una fase de mutismo y vigilancia (a veces esta vigilancia se malinterpreta como apatía) hasta desarrollar las destrezas necesarias para desenvolverse en el nuevo ámbito. Obviamente, siempre habrá quienes nunca desarrollen tales destrezas, quienes las desarrollen enseguida, e incluso quienes, por sus proteicas facultades o dotes de adaptación, parezcan no haber estado nunca desprovistos de ellas.

En el campo de la enseñanza de español/LE para sinófonos, urge una descripción de los contextos y de los perfiles de estudiante. No es lo mismo enseñar en un contexto de inmersión lingüística, en un país hispanohablante, que en un contexto de no inmersión lingüística, en un país sinófono. El aprendiente sinohablante de E/LE, conforme a sus intereses, objetivos, motivaciones, procedencia, lengua(s) nativa(s), etcétera, comprende, asimismo, múltiples perfiles: el inmigrante económico[14], los niños y adolescentes con cuya familia han emigrado (a menudo a regañadientes)

[13] Testimonio real de una informante china, aprendiente de español/LE y masteranda en la Universidad de Barcelona, extraído del corpus del proyecto de investigación Spencer (*Developing Literacy in different contexts and in different languages*). Se han añadido los signos de puntuación que faltan en la transcripción original.

[14] Estos dos perfiles de aprendiente sinófono de español/LE no son novedosos; sin embargo, en países como España la enseñanza de español/LE a sinohablantes ha empezado a captar la atención de investigadores e instituciones sólo a raíz del incremento de doctorandos y masterandos en las aulas de las universidades. Con

a un país hispanohablante, el inmigrante académico doctorando o masterando en una universidad española o hispanoamericana, el políglota aficionado a estudiar lenguas, el ejecutivo de una empresa con negocios en Hispanoamérica, el hispanófilo, etcétera. El profesor satisfacerá las necesidades de sus alumnos sólo si previamente conoce sus perfiles y actúa según las particularidades y exigencias del contexto.

La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE a sinohablantes

Una categoría tortuosa para los aprendientes sinófonos de E/LE (pero también para nativos de otras lenguas) es la concordancia gramatical. Se colegirá inmediatamente que la razón estriba en que su lengua desconoce tal categoría. Empero, nótese que en mandarín o en cantonés la relación entre el sustantivo precedido por determinante y el clasificador puede describirse en términos de concordancia[15]. Así, lo aciago no provendría del concepto, sino del procedimiento a través del cual éste se abre camino en la lengua: su manifestación lingüística. Acaso los procesos de cognición no difieran entre las lenguas y sea entonces razonable el pretenso de que los considerados fenómenos lingüísticos son en realidad cognitivos. Consecuentemente, las desemejanzas entre las lenguas afectarán al plano de la expresión. Aun cuando un determinado concepto en una lengua a menudo no halle en otra su equivalencia formal, existirá en esa lengua expresión para tal concepto. Al fin y al cabo, todas las lenguas, aunque de modo diverso, están en condiciones de hacer lo mismo. Si se asume tal premisa, cabrá aceptar que las dificultades en los procesos de aprendizaje y de adquisición de lenguas extranjeras surgen de las formas y no de las nociones en sí. En este sentido, al profesor de E/LE compete validar para la lengua meta las destrezas lingüísticas que el aprendiente domina en su L1.

La preposición, la estructura argumental y el modo verbal suelen promover en español cambios de significado en algunos verbos. No es lo mismo *Advertí de pronto que no tenía escapatoria* que *Le advertí a Hadiya sobre las intenciones de Omar;* ni tampoco *recordar* significa en *Recuerda que tengo prisa* lo que en *No recordaba que tuviese prisa*. A la hora de enseñar, por ejemplo, el funcionamiento de verbos polisémicos a estudiantes sinohablantes, conviene atender a sus correlatos en la lengua que éstos hablan como nativos. En chino mandarín, por ejemplo, verbos diferentes expresan cada una de las acepciones de *recordar* y de *advertir*. El español es una lengua flexiva, mientras que todos los tratados de tipología lingüística refieren el mandarín como lengua aislante paradigmática. No extraña, por tanto, que en español se apliquen procedimientos morfológicos y sintácticos donde en mandarín rigen mecanismos léxicos.

La lingüística contrastiva contribuye a la optimización de la labor docente en la enseñaza de lenguas extranjeras. Es útil conocer las características de las lenguas que hablan los alumnos como

todo, el estudiante universitario constituye una parte todavía mínima del total de aprendientes sinohablantes de E/LE en contextos de inmersión lingüística.

[15] No se equiparan aquí los clasificadores de las lenguas sínicas con los morfemas de género, número y persona del español. Simplemente, se señalan dos categorías que expresan un mismo concepto en dos lenguas distintas: la concordancia. Asimismo, los clasificadores chinos ponen de manifiesto otro de los considerados universales sintácticos: la rección. En la medida en que un sustantivo precedido por determinante selecciona un clasificador, cabe postular en mandarín un régimen de clasificación nominal; por otro lado, como a cada sustantivo le corresponde uno o un grupo reducido de clasificadores (siendo agramatical, excepto cuando se busca un efecto estilístico o metafórico, la colocación de un clasificador por otro), tal correspondencia, conformada según criterios semánticos y cognitivos, condice con la definición de concordancia.

nativos, así como sus diferencias tipológicas y en cada uno de los niveles lingüísticos respecto de la lengua que éstos se disponen a aprender o que están aprendiendo. El contraste y la comparación de lenguas, sin embargo, exigen una rigurosa verificación de la(s) L1 y un conocimiento extenso y profundo de todas las lenguas involucradas en la investigación. Debido a la cada vez más numerosa presencia de alumnos chinos en las escuelas españolas, muchos estudios contrastan el español con el mandarín, una lengua que suele no ser la L1 de los niños chinos en España, o que, en el mejor de los casos, sólo es una de sus L1 si, efectivamente, son hablantes bilingües de mandarín y, por lo común, de *qīngtiánhuà* (青田話). No es el mandarín[16] la L1 de una de las mayores comunidades de inmigrantes en España, los chinos, sino el *qīngtiánhuà*.

Sea como fuere, no cabe duda de la influencia de la(s) L1 (y de todas las otras lenguas que el aprendiente conoce) sobre la lengua meta. La L1 es un animal territorial, interfiere y transfiere: interviene activamente en los procesos de aprendizaje y de adquisición de lenguas extranjeras. El profesor de E/LE forma hablantes competentes y no hablantes nativos de español porque la L1 de sus aprendices difícilmente le concederá ir más allá. Prueba de ello son las fosilizaciones (o congelaciones), esas persistentes e inexpugnables anomalías en la interlengua contra las que todo esfuerzo resulta a menudo inocuo[17].

El profesor de E/LE en un país sinófono

Al llegar a China, el profesor de E/LE colisiona frontalmente con los aprendientes y profesores chinos. Quizá al advenedizo profesor se le ocurra, ante tan difícil tesitura, apelar a Confucio, abrazar el budismo y recitar interiormente los versículos del *Daodejing* en pos de la iluminación mística. Lamentablemente, ni siquiera alcanzar tal estado de luminosidad íntima le garantizará el éxito en su cometido: formar hablantes competentes de español. Las *Analectas,* el *Daodejing* y el sutra del corazón coadyuvan a la enseñanza del español/LE para sinófonos en la misma medida en que Averroes, Séneca y Quevedo asisten a la enseñanza del chino mandarín/LE para hispanohablantes. El pensamiento chino está impregnado de confucionismo, de taoísmo y de budismo, no se pone ello en duda (mas no sólo el pensamiento chino, sino el de gran parte de Asia oriental); también el pensamiento hispano está impregnado de senequismo.

Definitivamente, si Heráclito hubiese escrito en chino, no habría sido Heráclito, sino un filósofo chino, con las preocupaciones propias de los chinos de la época y con la visión del mundo propia de los chinos de la época. No obstante, he ahí que Heráclito y Laozi no se revelan tan alejados. De la misma forma, los estoicos griegos, los taoístas chinos y los sufíes árabes apenas dicen otra cosa que lo mismo.

[16] Desde luego, el mandarín es una abstracción, como lo es el denominado español, como lo son en general todas las lenguas. El mandarín y el español, hablados en extensas regiones del planeta, se diversifican en múltiples variedades dialectales. Influyen en ellos, y los configuran, las otras lenguas y dialectos hablados en cada área geográfica. Así, el mandarín de Hong Kong tiene mucho de cantonés (y viceversa); mientras que el español de algunas zonas de Hispanoamérica registra transferencias de lenguas amerindias (y viceversa).

[17] Porque es *a menudo* y *no siempre*, el término *congelación* se intuye más adecuado para referirse al fenómeno de la fosilización. No es raro que un error obstinado acabe revirtiendo, es decir, *descongelándose*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- López García, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco Libros.
- Martínez Robles, D. (2003): *Introducción a la lengua y la escritura chinas,* Barcelona, Editorial UOC.
- _____ (2005): *L'escriptura xinesa,* Barcelona, Editorial UOC.
- _____ (2008): *La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural*. Barcelona, Editorial UOC.
- Méndez Marassa, E. (2009): *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*, Suplemento en "SinoELE 1". [en línea]. Disponible en http://sinoele.org/.
- Muñoz Torres, M. (2010): *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*, Suplemento en "SinoELE 2". [en línea]. Disponible en: http://sinoele.org/. [Consulta: enero de 2010].
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española,* Madrid, Espasa Calpe.
- Tusón, J. (1997): *La escritura,* Barcelona, Octaedro.

El grado de dificultad gramatical en los niveles A1 y A2 del español y su programación didáctica para los sinohablantes

LIMEI LIU LIU
Profesora de Chino, Universidad Pontificia Comillas

1. Introducción

En este trabajo se han tomado como base de estudio los niveles de referencia para el español del inventario del *Plan curricular del Instituto Cervantes,* en consonancia con la propuesta del *MCER* del Consejo de Europa que corresponde a la etapa A —niveles A1 y A2—. A partir de esta estructura básica se establece un estudio contrastivo entre la lengua meta y la de origen, y se seleccionan los puntos gramaticales que plantean dificultades para los alumnos chinos en su formación del español. Como es sabido, el aprendizaje de una lengua extranjera se ve afectado por las interferencias de la lengua materna y el análisis de ellas contribuye a la enseñanza de la lengua meta como L2/ELE.

El propósito de este trabajo consiste en, por un lado, explicitar los problemas principales que un alumno chino tiene que afrontar en su proceso de formación, especialmente en los niveles iniciales; y, por otro, poder contribuir en los métodos didácticos del ELE y servir en particular como referencias para la elaboración de manuales de enseñanza a los sinohablantes.

2. Breve conocimiento sobre la lengua china

Ante todo, conviene conocer unas características de este idioma. En chino, existen dos sistemas de comunicación independiente: la escritura y la pronunciación. La relación entre ambas no es directa ni unívoca, pues las unidades en el habla no están sistemática y claramente asociadas con las unidades de la escritura y viceversa. Desde el punto de vista formal, la morfología del chino es relativamente escasa, puesto que no existen los casos gramaticales (nominativo, acusativo, dativo, ablativo), ni la flexión nominal ni la conjugación verbal[1]; es decir, la limitada morfología del chino se debe a que no posee marcadores flexivos como las lenguas románicas para indicar el número y el género del sustantivo; ni el tiempo, aspecto y modo del verbo. Tampoco existen normas de concordancia dentro de las oraciones tales como las del sujeto y el verbo en el caso del español. Por otra parte, los caracteres chinos adquieren diferentes funciones gramaticales según las relaciones y oposiciones que se establezcan con los otros caracteres que forman parte de la misma cadena sintagmática. Por lo tanto, es la posición relativa entre las palabras la que aporta toda la claridad necesaria a la expresión.

En el apartado siguiente, se expondrá un inventario de dificultades en el que se aporta información sobre los contrastes interlingüísticos entre el chino y el español y, además, el método

[1] No obstante, el chino dispone de distintas combinaciones morfológicas para construir su caudal léxico (véase Her, 2001).

didáctico por el que se aconseja seguir

3. Inventario de dificultades en los niveles A1 y A2

Basándose en el estudio del análisis contrastivo entre ambas lenguas, el cuadro del siguiente apartado hace patentes las dificultades específicas de los alumnos chinos en la formación del A1 y A2. Para cuantificarlas de manera menos subjetiva, me he servido del modelo de clasificación de Practor (1967).

3.1. La clasificación de Practor referente al grado de dificultad[2]

- El grado cero

Se refiere a aquellos que existen en común entre la lengua meta y la de origen y que se puede producir una "transferencia positiva" mutua; quiere decir L1=L2. Por ejemplo, para las prácticas se puede aplicar sin instrucciones previas el mismo orden sintáctico tanto en chino como en español: Sujeto + verbo + complemento.

- El primer grado

Se aplica a aquellos que son de uso plural o más complejo en la lengua materna y de uso simplificado en la lengua meta. Por ejemplo, el verbo *llevar* en español se puede emplear tanto para "llevar pelo, barba..." como para "llevar ropa, gafas..."; mientras en chino se usan dos verbos distintos para este fin: 留*liú* + [el pelo / la barba], 穿 *chuān* + [la ropa] y 戴 *dài* + [las gafas].

- El segundo grado

En el segundo grado se agrupan los elementos gramaticales existentes en la lengua materna, pero ausentes en la lengua meta. Por ejemplo, el uso de los clasificadores en chino, prácticamente, no tiene equivalentes en la gramática del español.

- El tercer grado

Se registran equivalentes en ambas lenguas, sin embargo, se varía en su uso e interpretación. Por ejemplo, según la profesora Huang (2010: 83-85), en chino la construcción pasiva se construye con la partícula *béi* y suele implicar un significado desdichado o de adversidad (en el sentido de que el significado de la oración o el del verbo es negativo), además del significado pasivo.

- El cuarto grado

Hace referencia al uso de la lengua meta que no tiene su correspondencia en la lengua materna. Por ejemplo, no existen en chino la conjugación del verbo, la concordancia sintáctica, etc. de las lenguas románicas.

- El quinto grado

Algunas reglas o construcciones en la lengua materna son muy simples, pero tiene equivalentes en la lengua meta más complejos. Por ejemplo, en chino no se da distinción entre los verbos copulativos *ser* y *estar*. Además, los adjetivos pueden funcionar como "verbos de cualidad"

[2] Los ejemplos son producto de mi investigación.

o "verbos estáticos". Por lo tanto, es necesario especificar en los adjetivos que solo pueden ir con *ser* y en los que solo pueden ir con *estar*; del mismo modo, en los que pueden aparecer tanto con *ser* como con *estar*.

3.2. Cuadro de inventario

Plan curricular A1 y A2 del español	Chino	Nivel de dificultad
1. El sustantivo y el adjetivo	No existen el género ni el número[3]. El adjetivo se encuentra en la posición prenominal, sea *epíteto* o *calificativo*[4].	4
*Método didáctico: Explicación y refuerzo en el ejercicio del cambio del género, del número y la posición del adjetivo		
2. Los demostrativos		
2.1 *este/a, ese/a, estos/as, esos/as*	Ausencia del paradigma del género	3
2.2 *aquel / aquella*	Ausencia del uso	5
3. Los posesivos		
Mi, tu, su…	Se construyen mediante la partícula 的 *de* sin variación de género: [pronombres personales + 的 *de*]	0
Mío/a, tuyo/a	No existe el posesivo tónico en chino	5
4. Los numerales 4.1 Cardinales 4.2 Ordinales	4.1 Sin variación de género y número 4.2 Sin variación de género y número	4
*Método didáctico 2, 3 y 4: Explicación y refuerzo en el cambio del género y del número Explicación y refuerzo en el uso del posesivo tónico		

[3] En chino existe el prefijo plural 們 *mén*, pero solo se emplea para personas.
[4] En cuanto a los adjetivos pospuestos, se trata de los verbos de cualidad de la lengua china.

<table>
<tr><td>5. El artículo</td><td>Ausencia del artículo definido
(se expresa de otro modo)[5]</td><td>5</td></tr>
<tr><td colspan="3">*Método didáctico:
Explicación y refuerzo en el uso del artículo y de la ausencia del mismo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">6. El pronombre</td></tr>
<tr><td>6.1 Pronombres átonos de OD
6.2 Pronombres átonos de OI: serie me, te, le
6.3 Valores de se
6.4 Los interrogativos</td><td>6.1 No existe dicha forma.
6.2 No hay cambio de casos.
6.3 No existe dicha forma.
6.4 La posición de los interrogativos en chino se encuentra en el mismo lugar que las oraciones enunciativas.</td><td>5</td></tr>
<tr><td colspan="3">*Método didáctico:
Explicación y refuerzo en:
- El ejercicio de la variación en los pronombres personales
- 3ª persona con variación de género y número
- El pronombre neutro lo y el femenino la
- La sustitución de le / les por se ante pronombre átono de OD
(Ej.: El papel, a Luis se lo dieron hace un mes)
- La preferencia de los pronombres átonos sobre los tónicos
(Ej.: *Di el libro a ella. / Le di el libro.)
- Presencia obligatoria con o sin sustantivo al que se refiere (duplicación de clíticos) (Se lo doy a Luis)
- Alternancia en la posición del pronombre en las perífrasis más habituales (Voy a escribirle una carta. / Le voy a escribir una carta.)
- Pronombre reflexivo
6.4 Corregir la posición</td></tr>
<tr><td>7. Los adverbios circunstanciales</td><td>7. Posición preverbal[6]
(a excepción de la construcción: Verbo + 得 + adv. de modo)</td><td>3</td></tr>
<tr><td colspan="3">*Método didáctico:
Refuerzo en la práctica de la posición postverbal</td></tr>
</table>

[5] Por ejemplo, se podría expresar con el demostrativo.
[6] El orden habitual de una oración en chino:
S + C.C. tiempo / C.C. lugar /C.C. modo + adv. + Verbo + (Objetos, Complementos)

8. El verbo 8.1 Presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares 8.2. Verbos reflexivos 8.3. Verbos de afección + sustantivo/infinitivo: *gustar, encantar, doler, interesar…*	8. No hay conjugación en el verbo.	4
*Método didáctico: Explicación y refuerzo de los tiempos verbales del presente de indicativo, del imperativo y del gerundio.		
9. El sintagma nominal y adjetival 9.1 Concordancia interna al SN 9.2 Concordancia del SN con el verbo	9 No existe concordancia gramatical.	4
*Método didáctico: 9.1 Explicación y Refuerzo en su regla general: determinante-núcleo-adjetivo 9.2 Explicación y Refuerzo en la concordancia entre el sujeto y el verbo		
10. El sintagma verbal: *ser* + adjetivo *estar* + adjetivo	En chino no se distingue entre los verbos copulativos *ser* y *estar*.	5
*Método didáctico: Explicación y Refuerzo en los adjetivos que solo pueden ir con *ser* y en los que solo pueden ir con *estar*; también en los que pueden aparecer tanto con *ser* como con *estar*.		

En los apartados correspondientes al sustantivo, al adjetivo, a los demostrativos, a los posesivos y a los numerales, los problemas de aprendizaje radican principalmente en el cambio del género y del número. No obstante, en el caso del número, se consideran como clasificadores de cantidad en chino "些 *xie*" y "點儿 *dianr*"; por lo tanto, existe la diferencia entre "個 *ge*" (singular), y "些 *xie*" (plural) para los demostrativos.

En relación con los pronombres personales, por una parte, no existe variación o inflexión

casual y se presenta la misma forma en todos los casos gramaticales en chino; por lo que se plantean grandes dificultades, sobre todo, en los pronombres átonos de O.D. y O.I. Además, se generan grandes distorsiones en la mente de los alumnos chinos, pues, en chino, se omiten los pronombres cuando se refieren a una idea, un objeto o una situación... que han sido previamente mencionados. Por otra parte, no se admite alternancia en la posición del pronombre en las perífrasis habituales: en chino, solo se puede usar la forma "Voy a enviarte un libro" y no "Te voy a enviar un libro." En dicho ejemplo, el chino, frente al español que es bastante libre, posee menos capacidad de variación, ya que el orden del sujeto y de los complementos en la oración es fijo. Por consiguiente, se debe insistir en la construcción de oraciones del segundo tipo.

En lo que respecta al sintagma verbal: *ser* + *adjetivo / estar* + *adjetivo,* hay que decir que el chino posee verbos estáticos o de cualidad, que son equiparables a las construcciones copulativas, aunque funcionan sintéticamente como predicado verbal. Se trata, generalmente, de un adjetivo que aparece precediendo a un nombre en función de modificador. En cambio, constituye el núcleo del predicado verbal cuando va precedido de un adverbio de intensidad. En dicho caso, no se usan *ser/estar* en chino.

4. Elaboración de una gramática pedagógica destinada a los sinohablantes

Para el gramático Odlin (1994), la gramática pedagógica tiene en cuenta el aprendizaje de la gramática como un proceso que el alumno va poco a poco asimilando. A raíz de los estudios teóricos de la gramática pedagógica, el profesor Teng (2009) desarrolla las siguientes consideraciones:

4.1. Condición relevante

La consideración del destinatario es fundamental en la programación de gramáticas. No se presenta el mismo nivel de dificultad para los alumnos de origen chino que los alumnos de lenguas románicas; y los manuales deberían tenerlo en cuenta al programar sus contenidos. Mediante el inventario analizado en este trabajo, podemos resaltar que el gran reto inicial del aprendizaje de ELE para los alumnos chinos está en conocer y practicar el cambio del género y del número, y la conjugación del verbo. En este aspecto, la enseñanza de otras lenguas podría tratarse de una simple búsqueda de equivalentes o una transferencia directa de ellos; pero para los sinohablantes supone la adquisición de nuevos conceptos. No obstante, a los alumnos que tengan conocimientos previos de otras lenguas como el inglés, el francés, o el alemán les puede facilitar el aprendizaje en esta área.

4.2. Instrucción cero

Se aconseja establecer el concepto de *instrucción cero* para los niveles de grado cero y de primer grado, ya que se puede tratar de una mera transferencia entre los equivalentes y, por tanto, en al aula se puede limitar a hacer ejercicios prescindiendo de explicaciones. Por ejemplo, los pronombres personales en función del sujeto coinciden prácticamente en el español y en el chino. En este caso, se puede introducirlos en las primeras lecciones sin tener la necesidad de dar

instrucciones en el aula, pues presentan el primer grado en nuestra clasificación de dificultades mencionada anteriormente.

4.3. Secuencia de aprendizaje

Hoy en día, en los manuales de ELE prevalece el enfoque comunicativo, que da prioridad a la competencia comunicativa sin tener que prestar mucha atención a la gramática. Sin embargo, los alumnos de origen chino generalmente necesitan un poco de tiempo para aceptar esta forma de aprendizaje, pues muchas actividades comunicativas no se pueden hacer si el alumno no recibe una instrucción formal previa. Para empezar un curso básico, hace falta que el profesor introduzca, sobre todo, los conceptos gramaticales que no tienen su correspondencia en la lengua china. No conviene avanzar el nivel básico a gran velocidad, se debería atender a las dificultades específicas de los alumnos de origen chino; para empezar, es importante remediar sus puntos débiles: la fonética, la conjugación de los verbos, los cambios de género y número de los sustantivos, etc.

Además, conviene comenzar por las secuencias sencillas gradualmente y aumentar el grado de dificultad, ofreciendo una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa (y, lógicamente, gramatical). Hay que ordenar gradualmente los contenidos gramaticales desde lo sencillo a lo difícil. Por ejemplo, en el *Nuevo ELE Inicial 1,* la frase "lo veo" aparece en las primeras lecciones sin que se explique en el contenido gramatical. El pronombre átono prepuesto es uno de los contenidos gramaticales más difíciles para los alumnos chinos como he mencionado anteriormente; requiere una explicación gramatical y muchos ejercicios para lograr su dominio. Así pues, el orden de aparición de la construcción gramatical "lo veo" tiene que presentarse después de haber enseñado la conjugación del verbo *ver* y el uso de los pronombres átonos pospuestos. Por otro lado, los profesores de ELE han de ser conscientes de que una pedagogía progresiva de los verbos según su nivel de dificultad sería en el siguiente orden: Primero, se enseñan los verbos regulares e irregulares; después, los verbos reflexivos y pronominales.

5. Conclusión

Para concluir, este trabajo se puede resumir en los siguientes puntos:

- Es necesario tener en consideración la distancia lingüística entre la lengua meta y la de origen y considerar el grado de dificultad de los alumnos chinos en su aprendizaje de los contenidos gramaticales de ELE.
- Se aconseja estructurar la enseñanza de ELE de manera progresiva, partiendo de los principios de *instrucción cero* y *secuencia de aprendizaje* para graduar las dosis de temas gramaticales en el aula.

De manera que habrá que introducir pausadamente los contenidos gramaticales para de este modo facilitar la comprensión y el dominio de la lengua meta, reduciendo el posible alto nivel de ansiedad que se produce especialmente en los niveles A1 y A2; y conseguir más eficacia pedagógica en la enseñanza de ELE a los sinohablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Her, Wan-I. (2001): *La formación de palabras en chino y en español,* Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Huang, S.H. y L. Liu Liu (2010): *Segundo curso de chino. Actividades y Gramática,* Madrid, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el pañol A1 y A2,* Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lu, Jingshen (2007): "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio", en *IV Congreso Internacional de la Lengua española*, 21-24 de marzo, Cartagena de Indias.
- Odlin, T. (ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar,* Cambridge, Cambridge University Press.
- Practor, C. (1967): *Hierarchy of difficulty,* California, University of California.
- Teng, Shou-hsin (2005): *Studies on Modern Chinese Syntax,* Taipei, 文鶴出版.
- _____ (2009): *A Pedagogical Grammar of Chinese,* Taipei, 文鶴出版.

Análisis del componente sociocultural en la clase de E/LE. La cultura del aprendizaje

SUSANA LÓPEZ RODRÍGUEZ
Editorial SM

El aprendiente de lenguas debe desarrollar a priori cuatro destrezas fundamentales para poder desenvolverse en la lengua que está aprendiendo, es decir, ser capaz de leer, escuchar, escribir y hablar en dicha lengua. Sin embargo, si concebimos a este aprendiente como agente social, toma especial relevancia lo que podríamos denominar «la quinta destreza», es decir, el desarrollo de su capacidad para entender e interactuar en la lengua que está aprendiendo.

El antropólogo Edward Hall definió el término cultura como «el reflejo del modo de vida de un pueblo»[1]. Siguiendo esta definición entendemos el componente sociocultural como las diferentes conductas y comportamientos de un hablante nativo, las normas de interacción social y rutinas culturales. El término toma por lo tanto una amplitud ilimitada que afecta al tipo de contenidos socioculturales que podemos trabajar en el aula. El número es indefinido y nuestra decisión debe venir marcada por los fines y objetivos del curso además de por las necesidades de los aprendientes. Podemos plantear dichos contenidos de diferentes formas en el aula. Las más comunes son por comparación (lo que culturalmente le resulta conocido al aprendiente) o por contraste (lo que le supone un choque cultural).

Para dar a conocer y profundizar en todos aquellos factores socioculturales que son totalmente novedosos para el aprendiente contamos con el «asimilador cultural». Esta técnica consiste en presentar al estudiante un incidente que suscita (o puede suscitar) un malentendido entre culturas y le ofrece diferentes explicaciones posibles. Vemos un ejemplo:

Paul lleva un año viviendo en Málaga. Un compañero de trabajo, con el que tiene buena relación, le ha invitado a una fiesta en su casa. La fiesta empieza a las 10 horas. Paul llega a las diez pasadas y se da cuenta de que es el primero.

¿Cuál puede ser la explicación?

1. Paul es demasiado puntual.
2. Su colega le dio la hora incorrecta.
3. En España la hora establecida para una fiesta es orientativa.
4. La fiesta se ha cancelado y no le han avisado.

Esta actividad le permite al aprendiente reflexionar sobre un aspecto cultural que puede ser muy diferente en su propia cultura. En este caso, se pueden enfrentar dos situaciones sociales: fiestas vs. invitaciones a comidas o cenas e indicar al aprendiente que mientras a las primeras se

[1] Hall, E.T (195): *The Silent Language*, New York: Doubleday and Company.

puede llegar con cierto retraso, no sería del todo correcto hacerlo a una comida o cena.

El objetivo es establecer un coloquio con los estudiantes sobre esta y otras costumbres sociales (saludos, despedidas, invitaciones, felicitaciones, etc). Se deben buscar contenidos que sean de utilidad para ellos y, por supuesto, huir de los estereotipos.

En ocasiones el primer choque cultural tiene lugar en el aula y lo vive el propio docente, acostumbrado a la forma de aprender de determinadas nacionalidades o culturas. Es recomendable y altamente valioso recopilar información acerca de los aprendientes, sus objetivos personales (*¿qué te gusta hacer en clase para aprender español?, ¿y fuera de ella?, ¿por qué estás aprendiendo español?, ¿cuáles son tus metas?*), y sus actitudes (*¿cómo te sientes con tu español?, ¿cómo te sientes ante el error?, ¿te gusta trabajar con otros compañeros en la clase?*). La cultura del aprendizaje afecta a aspectos como la forma y frecuencia de participación en la clase, cuándo y cómo resolver dudas (durante la clase o solo al final, de forma particular o haciendo partícipe a todo el grupo).

Asimismo, las diferentes culturas de aprendizaje pueden dar respuestas muy enfrentadas a preguntas como: *¿Cómo es un buen estudiante?* (participa en la clase, respeta al profesor, habla todo el tiempo, plantea sus dudas, responde a las preguntas del profesor, prepara las clases anticipadamente, desarrolla un buen carácter está motivado, etc.), y *¿cómo es un buen profesor?* (es una persona animada, es una persona responsable, conoce la materia en profundidad, es un ejemplo moral, es paciente, motiva a los estudiantes, siempre responde a las preguntas que se plantean, explica con claridad, es humano, etc.) o a cuestiones del tipo *¿a quién debería oírse más en la clase de lengua: al profesor o al estudiante?*

Así pues, el proceso de aprendizaje sociocultural debe dar comienzo desde el aula para de esa manera dotar a los aprendientes de las herramientas necesarias para desenvolverse en otros ámbitos.

¿Una gran muralla? El contexto sociocultural del aprendiente chino de ELE: la cortesía y su variación intercultural

LAURA SABADELL MORO
Universidad Politécnica de Shenzhen (China)

En el siguiente artículo nos centraremos en la cultura de aprendizaje del aprendiente chino, más concretamente en su contexto sociocultural que nos llevará a analizar desde un punto de vista teórico las características del conjunto de normas y principios, denominado cortesía, que cada cultura impone a sus miembros y que determinan qué tipo de conducta social se espera de ellos en cada situación.

Conociendo estas características, fomentaremos un mayor entendimiento entre profesor y alumnos. De esta manera el objetivo final de nuestra labor docente, el aprendizaje del español, será una tarea exitosa al evitar que se produzcan malentendidos por desconocimiento cultural.

El conocimiento de la cultura de aprendizaje del estudiante chino nos lleva a indagar en su contexto sociocultural. El estudio de éste es un reto para todo profesor occidental que quiera que la puesta en práctica de una colaboración comunicativa profesor-alumno se haga con eficacia y éxito. Por lo tanto es esencial el estudio de la cultura de nuestros alumnos chinos, pues ésta ejerce un efecto profundo en los procesos que tienen lugar en el aula, entre ellos el proceso de aprendizaje (Jin y Cortazzi, 2001: 104; LoCastro, 1996: 43, citado por Martínez Martínez, 2002: 610).

1. Introducción al contexto sociocultural

Antes de comenzar con el estudio específico del contexto sociocultural de los aprendientes chinos, nos parece importante, para un mayor entendimiento del mismo, ver en qué ámbito, dentro del uso del lenguaje en la comunicación, se coloca el concepto de *contexto*.

A la hora de poner en práctica una metodología con un enfoque más comunicativo, tenemos que tener en cuenta una serie de aspectos que no se pueden explicar desde un punto de vista lingüístico. Siguiendo la clasificación de Escandell (1996: 96-97), serán pragmáticos todos los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua, precisamente todos aquellos factores de los que no puede ocuparse la gramática, conceptos como los de: *emisor, destinatario, intención comunicativa, situación, contexto, relación social o conocimiento del mundo.*

Escandell (1996) continúa diciendo que la conjunción de todos estos factores constituye el marco dentro del que se desarrolla la comunicación, resultando decisivo cuál sea el valor que adquiera cada uno de estos elementos. Nosotros vamos a centrar nuestro estudio en el contexto que envuelve al alumnado.

El contexto comprende el conjunto de representaciones del mundo hechas por los hablantes y determinadas empírica, social o culturalmente.

Janney y Arndt (1992: 31, citada por Escandell, 1996: 98) afirma que crecer como miembro de una cultura comporta, entre otras cosas, el aprender a percibir, pensar y comportarse como los

demás miembros del grupo. Cada cultura establece sus propios principios, de modo que sus miembros acaban desarrollando un estilo de interacción particular. Esto es así porque sus integrantes comparten una serie de supuestos básicos sobre un conjunto de aspectos que resultan centrales para la comunicación. Estos supuestos de naturaleza social y cultural gobiernan permanente y automáticamente la interacción. Su grado de fijación es tan grande que no pueden ser fácilmente modificados por otros supuestos que entren en contradicción con ellos. Esta fijación de los supuestos socio-culturales y el carácter automático de su funcionamiento se convierten en la principal fuente de fracaso en la comunicación intercultural, ya que cualquier comportamiento, verbal o no, que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente no como el fruto del desconocimiento de las normas, sino como una conducta voluntariamente malintencionada o descortés (1996: 96).

En definitiva cada cultura impone a sus miembros un conjunto de normas y principios que determinan qué tipo de conducta social se espera de ellos en cada situación. La pertinencia o no de determinados tipos de comportamiento verbal es, por tanto, otro de los aspectos básicos de la comunicación que varía de cultura a cultura (Escandell, 1996: 107).

2. La conducta social: la cortesía

A ese conjunto de normas y principios que determinan qué tipo de conducta social se espera de nosotros como miembros de una sociedad es lo que se conoce con el nombre de cortesía. Dentro de ella se encuentra la cortesía verbal que determina la producción lingüística, cuyo estudio nos aportarán las explicaciones del componente sociopragmático de las lenguas, tanto de la L2, como de la L1.

La cortesía nos acercará a conocer los comportamientos pertinentes y descartar aquellos que no lo sean. Una vez que seamos, tanto alumnos como profesores, conscientes de las normas que imperan en cada lengua, seremos capaces de ser competentes comunicativamente.

La cortesía se ha formado como un conjunto de recursos que sirven para evitar conflictos con el interlocutor, es decir, como una serie de estrategias conversacionales que manifiestan la necesidad del hombre de mantener un equilibrio en las relaciones interpersonales por medio de la palabra.

La comunicación entre las personas es una forma de relacionarnos y la manera, cortés o descortés, adecuada o inadecuada, en la cual nos relacionemos nos llevará a tener mayor o menor éxito dentro de la sociedad en la que vivimos. Los procesos comunicativos entre las personas, son la base de nuestra vida social. En base a lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que la comunicación, la interacción entre las personas, es un acto universal. Todos nos comunicamos. La segunda afirmación es que además utilizamos diferentes mecanismos para hacerlo, entre ellos, el de la cortesía, y la cortesía también es universal. Según Kerbrat-Orecchioni (2004: 39-40):

> *La cortesía es universal*: en todas las sociedades humanas se constata la existencia de comportamientos de urbanidad que permiten mantener un mínimo de armonía entre los interactuantes, a pesar de los riesgos de conflictos inherentes a toda interacción.

Después de estas dos afirmaciones, nos preguntamos lo siguiente: Si, como acabamos de afirmar, la comunicación es universal y la cortesía también, ¿son todos los parámetros que componen la cortesía también universales? o lo que es lo mismo, ¿todo el mundo entiende lo mismo por comportamiento cortés o descortés? Una primera respuesta a esta pregunta la podríamos encontrar en Kerbrat-Orecchioni (2004: 39-40):

> Pero, al mismo tiempo, *la cortesía no es universal*, en la medida en que sus formas y sus condiciones de aplicación (quién debe ser cortés, de qué manera, en cuál circunstancia, y situación comunicativa) varían sensiblemente de una sociedad a otra.

Mientras que en culturas europeas se evita preguntar abiertamente la edad de una mujer o el estado civil de una persona, puesto que pueden provocar situaciones incómodas para el interlocutor, es, sin embargo, en culturas orientales como la china, la japonesa o la coreana, algo normal y habitual, un acto considerado como cortés y necesario.

Haciendo, nuevamente, referencia a Kerbrat-Orecchioni (2004: 51) cito textualmente:

> Estas diferencias en las lógicas culturales subyacentes en los comportamientos de cortesía arriesga, por supuesto, acarrear malas interpretaciones en los intercambios interculturales. Daré, por ejemplo, estos dos testimonios referidos por Han-Up Jang (1993), cuya perfecta simetría es tan tocante como instructiva:
>
> Testimonio de un estudiante Coreano recién llegado a Francia:
> *Mi director francés de investigación me dispensó un recibimiento más bien frío. Ni siquiera me preguntó si estaba casado, qué edad tenía, dónde habitaba, etc. Simplemente orientación general del establecimiento y las formalidades de inscripción.*
>
> Testimonio de un profesor francés que trabaja desde hace un año en Corea:
> Cuando un coreano traba conocimiento con un extranjero, muy rápidamente le pregunta su edad, si está casado y si tiene hijos. Es casi un interrogatorio de estado civil. Para el extranjero, al principio, siempre es un poco sorprendente.
>
> Estas consideraciones invitan a la mayor prudencia, que concierne a la temible cuestión de saber si ciertas sociedades son más corteses que otras [...].

Estos ejemplos sólo constituyen una muestra mínima; su interés trasciende, sin embargo, del de pura anécdota, para convertirse en indicador de las variaciones interculturales existentes entre

las diferentes culturas. Nos sirven para comprobar la innegable incidencia que las normas sociales y culturales —que regulan la interacción social entre los miembros de una comunidad— tienen en la actuación lingüística. También nos muestran la necesidad de conocer tanto las fórmulas precisas como sus condiciones de uso para llevar a cabo una interacción sin malentendidos.

Una vez vista de manera general la cortesía, pasaremos a analizar el las características más relevantes de la cortesía china.

3. La cortesía en China o *limao*

La palabra china para designar el término cortesía sería *limao* (Gu, 1990: 238), palabra que deriva de *li* ('el gobierno de los ritos') en chino antiguo. *Li* comprende todas las normas de cortesía y códigos de convivencia entre los hombres. El rito es lo que hace posible la convivencia humana, porque se refiere a las formas que se guardan en el trato, en los acuerdos, en el intercambio, que constituyen la vida social de los hombres. Gracias a los ritos nos entendemos y sabemos a qué atenernos.

Hoy en día existe un nuevo orden y estructura social y, debido a estos cambios sociales, la función de la cortesía ha ido variando y adaptándose a la nueva sociedad. La cortesía se usa, en la actualidad, para mejorar la armonía social y para calmar las tensiones o conflictos interpersonales y, en menor medida, para marcar las relaciones de poder entre unas personas y otras. Aunque se han producido ciertos cambios en la sociedad que hacen que la cortesía se vaya adaptando a ellos, lo que se ha mantenido invariable son las cuatro nociones que componen el concepto de *limao*: la respetuosidad, la modestia, la cordialidad y el refinamiento. Por respetuosidad entendemos tanto la propia apreciación positiva de nuestra imagen, como la admiración que otros nos provocan por la suya, por su estatus social o por el motivo que sea. Modestia, según Gu, es otra manera de auto humillación**.** La cordialidad es una demostración de amabilidad, consideración y hospitalidad hacia los demás. Por último, el refinamiento es el propio comportamiento hacia otros miembros de la sociedad haciendo uso de ciertas normas, por ejemplo: la utilización de un lenguaje refinado y no de un lenguaje soez; mayor uso de eufemismos, pero menos uso de un lenguaje directo. Gu sostiene que una persona que es vulgar y con un lenguaje soez es una persona maleducada, "sin educación". Pero si una persona es suave con un lenguaje elegante, se le considera culta y educada. Por eso propone que la "cultura" y "refinamiento" son parte de la cortesía.

3.1. Las cuatro máximas de limao

Gu define la cortesía según unas máximas de conversación que serían: Máxima de Auto-humillación, Máxima de Tratamiento, Máxima de Tacto y Máxima de Generosidad. Estas cuatro máximas, que explicaremos a continuación, contienen las cuatro nociones que componen el *limao* y a su vez son arropadas por los dos ejes fundamentales del *limao* mismo, el principio de sinceridad y de equilibrio. Todo ello entrelazado hace posible el Principio de la Cortesía en China. Las cuatro máximas son las siguientes:

- Máxima de la Auto-humillación (*The Self-denigration Maxim*): Esta máxima está compuesta

por dos submáximas: A. Denígrate a ti mismo y B. Eleva a los demás. En ella se encuentran la noción de *respetuosidad* y *modestia*. La violación de A se verá como descortés y ruda (respetuosidad); la ruptura de B como arrogante, ostentoso o presumido (modestia).

Gu llega a la conclusión de que la Máxima de la auto-humillación es el fenómeno de cortesía más específico de la cultura china. Él dice que el pueblo chino suele negar el complemento del otro y denigrarse a sí mismo para mostrar que son modestos cuando reciben un halago.

- Máxima de fórmulas de tratamiento: cómo referirse a los demás por sus cualidades o sus acciones (*The Address Maxim*): Esta máxima dice "dirígete a tu interlocutor con el título apropiado". Está basada en las nociones de *respetuosidad* y *cordialidad*. El acto de dirigirse a alguien según sus cualidades implica, por una parte, reconocimiento como miembro dentro de la sociedad por su estatus o posición (respetuosidad) y, por otra, relación social que existe entre los interlocutores (cordialidad). Esto ayuda a establecer los vínculos sociales, reforzar la solidaridad y controlar la distancia social. El uso de esta máxima es de carácter lingüístico y, según se utilicen correcta o incorrectamente los términos, se romperá o no el orden social establecido. La elección de un título u otro, en chino, depende de muchos factores: parentesco, políticamente superior o no, con prestigio profesional, hombre o mujer, joven o mayor, situación formal o informal, en público o en casa, etcétera.

Si un alumno encuentra a su profesor, lo cual sería un encuentro desigual, en edad, posición social, conocimientos (mayor "sabiduría" por parte del profesor), relación de familiaridad, etcétera, lo normal es que el interlocutor que se encuentra en una posición inferior, en este caso el alumno, inicie la conversación con el nombramiento del título del profesor, con la palabra china para profesor *laoshi*. Al elegir esta fórmula de tratamiento, el alumno está mostrando respeto hacia su "superior", su profesor. Este uso adecuado de las fórmulas de tratamiento impulsa el comienzo de una conversación armoniosa.

La elección de las fórmulas de tratamiento relaciona fuertemente la Máxima de auto-humillación y la de tratamiento, están entrelazadas. Como acabamos de ver, en la vida social, el subordinarse a las clases dominantes se extiende más allá de los cinco tipos básicos de relaciones sociales que proponía Confucio, aunque todas partan de estos cinco tipos, así tenemos: jefe-subordinado, profesor-alumno, etc. Esta última díada, tal y como apunta Xiaojing (2008: 9), siempre se ve como una de las situaciones prototípicas de la estructura jerárquica. En China el papel del maestro se compara a la que desempeña el padre en el ámbito familiar, lo cual queda reflejado en una frase que es trasmitida de generación en generación: "Ser maestro de un día, es ser padre para toda la vida."

- La máxima de generosidad (*The generosity Maxim*) y la máxima de tacto (*The Tact Maxim*): En la cultura china estas dos máximas son complementarias y en ellas subyacen las nociones de *cordialidad* y *refinamiento* (educación). Si estas dos máximas las traspasáramos a la acción de invitar[1] a alguien a nuestra casa, sacaríamos como conclusión**,** según comenta Gu**,** que el acto de invitar a alguien hace interactuar: la cortesía, la *face* (imagen social) y la sinceridad. Tanto el hecho de hacer una invitación, como el de aceptarla suponen un riesgo, por un lado, para la persona que invita y, por otro lado, para la persona que acepta. Aquel que invita presenta (*give face*) su cara más

[1] Léase Gu (1990: 252-255) para ver el análisis completo de una invitación que hace el autor.

positiva (*positive face)* a la persona a la cual invita, con la esperanza de que éste acepte la invitación. En el caso de que la invitación no sea aceptada, se "perderá" la cara (*lose face*) anteriormente ofrecida. Aquel que acepta una invitación puede ser visto como una persona codiciosa y glotona. En este punto, en el cual la invitación ha sido hecha, pero no aceptada —porque la persona invitada duda si aceptarla por el miedo a ser visto como un glotón— es donde entran en juego las Máximas de Tacto y Generosidad y el Principio de Sinceridad. Un juego en el que un comportamiento genuinamente cortés debe ser sincero, para ayudar a que ambas partes consigan sus objetivos sin que ninguna de las dos se sienta herida.

Una vez aceptada la invitación, actuaría el segundo pilar de la cortesía china junto a la sinceridad, el equilibrio. La invitación ha sido hecha por una de las partes, ahora le toca a la otra devolverla, es lo que en chino se denomina *huanli.* Si A ha sido cortés con B, ahora es el turno de B para ser cortés con A. De esta manera ambos interlocutores harán todo lo posible para "salvar su cara" y llegarán a un buen acuerdo, reduciendo al mínimo el desacuerdo.

4. La imagen social

En el apartado anterior hemos visto qué significa el concepto de cortesía y de cortés en chino. Al analizar la última máxima es cuando ha aparecido el concepto de *face* o *cara,* entendido como la imagen social que proyectamos hacia los demás. Partimos de la propuesta de que cada individuo tiene una imagen (*face*) pública, social, también llamada prestigio social, que le interesa mantener o crear.

4.1. La imagen social en la cultura china

La comunidad china se caracteriza por evitar el conflicto y el enfrentamiento. Sus comportamientos de comunicación están guiados por la creencia común, entre los interlocutores, de mantener la dignidad mutua. Esto es conocido como *miànzi* y *liăn* o, lo que es lo mismo, imagen social (*face*). Este concepto, al igual que el de *limao,* 'cortesía', que ya hemos tratado, deriva de las enseñanzas del gran filósofo chino, Confucio. El pensamiento de Confucio es eminentemente práctico, como bien apunta Mártinez Robles (2006: 10), básicamente moral. Por este motivo, como núcleo de su obra encontramos una serie de virtudes, de las cuales, la fundamental es el *ren*. Si se acepta la virtud básica de *ren,* se acepta también el principio de reciprocidad o lo que hemos denominado en el apartado anterior como equilibrio, es decir, la correspondencia mutua entre personas o cosas.

El ideal humano de comportamiento perfecto lo alcanzará una persona que siga, entienda y logre las cinco relaciones básicas[2], mediante la cultivación propia de uno mismo que está determinada por las normas y valores de *xiao* ('piedad filial'), *di* ('fraternidad'), *li* ('cortesía'), *de* '(integridad moral').

[2] Confucio distingue cinco tipos básicos de relaciones sociales, las existentes entre el soberano y el súbdito, el padre y el hijo, el hombre y la mujer, el hermano mayor y el hermano pequeño, y entre los amigos. De estas cinco relaciones tres están directamente relacionadas con la familia, y determinan su estructura interna. Por otro lado, exceptuando la relación de amistad, las otras relaciones básicas son claramente desiguales, se establecen entre dos partes de niveles distintos. El soberano está por encima del pueblo, el padre por encima de los hijos, el hombre por encima de la mujer y los mayores por encima de los jóvenes. (Martínez Robles, 2006: 9).

4.2. El concepto de mianzi y lian

Ambas palabras (Mao, 1994: 457) conllevan un significado tanto connotativo, como denotativo. Su significado objetivo sería 'cara' y su significado apelativo tiene que ver con la imagen respetable y la reputación que cada individuo reclama para sí mismo de la comunidad a la que pertenece y en la que interactúa. Los significados más específicos de ambos caracteres son:

- *Mianzi* significa 'prestigio' y 'reputación', aquello que cada uno va logrando a lo largo de su vida o bien es asignado por los miembros de su propia comunidad.
- *Lian* se refiere al respeto de la sociedad por una persona con buena reputación moral. *Lian* sólo puede ser ganado por las acciones de una persona, tiene un carácter más moral, podríamos traducirlo como el honor de una persona, mientras que *mianzi,* según nuestra opinión, es más "superficial" y tiene más que ver con el aspecto material de aquello que se ha conseguido.

Mao (1994: 458) aclara que una vez que se ha perdido el honor, es muy difícil mantener la reputación, o, lo que es lo mismo, una vez que se ha perdido el *lian,* difícilmente se puede mantener el *mianzi*. También añade que ambos caracteres pueden llegar a usarse indistintamente, dependiendo del contexto. Pero una cosa está clara, la connotación moral que conlleva el carácter de *lian* es secundario en *mianzi*.

Si hacemos un pequeño resumen de lo que hemos visto sobre el concepto de cara, veremos que: 1) El prestigio, estatus y respeto que una persona puede ganar o perder según sea su comportamiento dentro de la sociedad, le serán otorgados siempre por la sociedad. 2) El concepto de imagen social y cortesía están íntimamente ligados y no se deben separar (Mao, 1994: 463[3]). 3) Los estudios tratados hasta ahora (Gu, 1990; Mao 1994) enfatizan la idea de desarrollar la cortesía e imagen social enmarcados en la sociedad moderna, pero sin olvidar que las normas sociales que imperan hoy en día se basan en los valores del gran filósofo Confucio.

4.3. Los cuatro preceptos del concepto de face

Según Confucio existen cuatro conceptos intrínsecos al concepto de "cara", que serían el carácter relacional, el comunal (relativo a la comunidad), el jerárquico y el moral:

- El carácter relacional es el valor principal de la imagen social en la cultura china. Hace relación a los sentimientos afectivos y humanos que poseen las personas para procurar una relación basada en la armonía. El comportamiento de los miembros de la sociedad china está basado en esta búsqueda de la armonía en las relaciones personales.
- Comunal, es todo aquello relativo a la comunidad. El término de *face* y de cortesía no funcionan como algo instrumental, sino como algo normativo que es dependiente de aquello que la sociedad quiere (*society's wants*).
- Jerárquico y, como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, la jerarquía es algo fundamental en las relaciones sociales de los chinos. A la hora de relacionarse con

[3] Mao (1994: 463): «Face and politeness in Chinese go hand to hand».

alguien, debemos de tener muy en cuenta su edad, su posición social, su relación de parentesco, etcétera, y debemos atender a todos estos factores, si no queremos cometer una agravio y perder nuestra cara.

- Por último, la moral es otro constituyente del concepto de cara. Si perdemos la cara, en este caso el *lian,* perderemos nuestra moral. La moral es el componente de *de* (integridad moral), uno de los valores que deben ser cultivados por uno mismo para conseguir el ideal humano de comportamiento perfecto.

En este punto, creemos que es importante hacer la siguiente aclaración: La concepción de lo relacional se enfrenta a la concepción occidental de *cara* en la cual prima su carácter individual (Gu, 1990). Se cree que el concepto chino de *cara* difiere del concepto occidental, tal y como se encuentra en Brown y Levinson, lo cual es debido a que el concepto de *self* ('yo', 'uno mismo', 'sí mismo') es diferente entre ambas culturas. El concepto de *self* en China incluye: yo; el entorno inmediato que nos rodea, es decir, la familia; un entorno algo más externo, como puede ser el trabajo, el colegio, la universidad. Por lo tanto, el deseo de independencia y de poder actuar libremente es algo extraño y ajeno a la cultura china (Gu, 1990; Mao, 1994).

5. Representación de las normas sociales en el aula

Para concluir este análisis, veremos cómo se representan esas normas sociales, vistas en los capítulos anteriores, dentro del aula:

1. Como ya hemos comentado, una de las características de la sociedad china es la jerarquía que existe en las relaciones interpersonales. Si enfocamos este aspecto en el aula, tal y como hace Xiaojing (2008: 9), las funciones del profesor se explican con una frase que la propia autora utiliza en su análisis, que se viene repitiendo desde la dinastía Tang[4]: «El que ejerce el oficio del profesor, educa con las normas de la moral, trasmite los conocimientos y soluciona las dudas». La transmisión de conocimientos concede prioridad a la educación moral y los alumnos deben obrar en consecuencia, siendo ejemplo de esta educación y siguiendo sus normas. Entre éstas destaca la sumisión a la autoridad, cuyo representante en el aula sería el profesor, el cual ocupa la posición más alta. Para mostrar esa sumisión y respeto, los alumnos callarán, no expresarán su opinión abiertamente, aunque estén en desacuerdo, ni tampoco mostrarán cualquier tipo de sentimiento que pueda afectar a los demás miembros del colectivo de la clase, ni hablarán si no son preguntados por el profesor.

2. Otro aspecto muy importante en las relaciones sociales es la búsqueda de la armonía en el trato con los demás. Por ello la imagen del colectivo es fundamental. Por un lado se busca el acuerdo común y, por otro, el reconocimiento del individuo por parte de la comunidad. Es necesario tener en cuenta, según apunta Xiaojing (2008: 11), que el aula, antes que ser un espacio donde se desarrollan las actividades docentes, constituye un lugar público para lucir la imagen de los participantes. Así, se supone que los alumnos respetuosos, aquellos que tienen *lian,* no hablan mucho ni alto para dejar siempre el protagonismo a otros participantes presentes y, al intervenir, los alumnos que se merezcan el reconocimiento, que tengan *mianzi,* tienen que cuidar bien sus modales y demostrar sus virtudes. La misma autora sigue apuntando que, para no perder el tan

[4] La dinastía Tang reinó durante del periodo de tiempo que va del año 618 al año 907 de nuestra era.

preciado *mianzi,* los alumnos deben hablar claro y con fluidez, con conocimiento de aquello que están diciendo. Si no fuera así, se avergonzarían ante los demás y perderían su imagen social. Pero, siendo aprendices de una lengua extranjera, los alumnos, desde el principio, se caracterizan por ser deficientes en sus expresiones verbales y, por eso, se consideran verbalmente inferiores en este contexto. Esto, junto con el miedo a perder la cara, produce en los alumnos chinos una gran presión psicológica a la hora de hablar en clase. De aquí deriva, según Xiaojing, una paradoja: No hablan porque quieren hablar bien.

3. Una tercera norma social que afectaría a los estudiantes chinos dentro del aula es la modestia. Según las culturas confucianas no es una virtud sobresalir sobre la gente común, ni expresar las ideas personales sin escrúpulos, pero sí lo es permanecer en el anonimato. Xiaojing (2008: 12) utiliza la siguiente frase para englobar la idea de la modestia en las comunidades chinas: «Los árboles grandes atraen al viento» o «las pistolas se apuntan a los pájaros que asomen la cabeza». Mientras que Martínez Martínez (2002: 611) utiliza la siguiente frase en relación a la cultura japonesa: «al clavo que sobresale hay que golpearlo». No es de extrañar que, después de lo que acabamos de ver y lo que hemos presentado en la Máxima de la Auto-humillación (*The Self-denigration Maxim*), el aprendiente chino no quiera destacar y se encuentre en una gran disyuntiva. Por un lado, aspira al reconocimiento por parte de los demás, para ganarse su respeto; por otro lado, no debe pregonar sus méritos, pues se mostraría como una persona no meritoria de ellos. Para conseguir ambos objetivos, los alumnos deben elevar su imagen de una manera indirecta, es decir, aunque estén capacitados para hablar correctamente en clase, los alumnos se mantendrán en silencio el tiempo que consideren necesario para no ver en peligro su *mianzi,* sin olvidar en ningún momento que: «Agua verdadera no huele a perfume» o «Agua quieta corre profunda» (Xiaojing 2008: 12).

Creemos que en estos tres puntos que acabamos de exponer se esconden los mayores problemas con los que se puede encontrar un profesor de ELE al tratar con aprendientes chinos. Es por ello que un conocimiento de las normas de cortesía nos hará ver no como problemas la falta de participación y comunicación en el aula, sino como características socioculturales a las que, en un principio, nos tenemos que acostumbrar y aceptar, para poco a poco irlas adaptando, y de esta manera conseguir que nuestros alumnos se comuniquen en la lengua meta.

Referencias Bibliográficas

- Byram, M. y M. Fleming (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (1ª ed), Madrid, Cambridge.
- Escandell Vidal, M.V. (1996): «Los fenómenos de interferencia pragmática», en *Didáctica del español como lengua extranjera,* Madrid, Colección Expolingua, Cuadernos de tiempo libre, 95-110.
- Gu, Y. (1990): «Politeness phenomena in modern Chinese», en *Journal of Pragmatics*, 14, 237-257.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004): «¿Es universal la cortesía?», en D. Bravo y E.A. Briz Gómez (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español,* Madrid, Ariel, 39-

53.

- Mao, L.R. (1994): «Beyong politeness theory: 'Face'revisited and renewed», en *Journal of Pragmatics*, 21, 451-486.
- Martínez Martínez, I. (2002): «Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE», en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El español lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Murcia, Universidad de Murcia, 609-619.
- Martínez Robles, D. (2006): «Lengua y sociedad. Una gramática de la civilización china», en *Chino I*. Módulo V, Barcelona, Fundació per a la Universitat Operta de Catalunya.
- Martínez Robles, D. (2008): *La lengua china: historia, signo y contexto: una aproximación sociocultural*, Barcelona, Editorial UOC.
- Matsumoto, Y. (1988): «Reexamination of the universality of face: Politeness Phenomena in Japanese», en *Journal of Pragmatics*, 12, 403-426.
- Xiaojing, H. (2008): «El silencio y la imagen china en el aula ELE», en *Lingüística en la red.* Nº 6, 2, 1-20. [en línea]. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf (última consulta el 29 de septiembre de 2009).

La enseñanza/aprendizaje de la formación de palabras en español a alumnos sinohablantes*

MARTA TORRES MARTÍNEZ
Universidad de Jaén

1. Introducción

El objetivo de este trabajo consiste en analizar y valorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los distintos mecanismos de formación de palabras en español en el caso de los estudiantes sinohablantes.

En primer lugar, describimos los principales procedimientos de formación de palabras documentados tanto en chino como en español a la hora de ampliar el caudal léxico.

Posteriormente, tras establecer la comparación entre los procesos empleados en una y otra lengua, detectaremos las dificultades que sobrevienen a los alumnos sinohablantes a la vista de las diferencias entre los mecanismos de morfología léxica característicos del chino y los propios del español. En concreto, nos centramos en examinar los resultados de una batería de actividades sobre formación de palabras realizada por cuatro estudiantes sinohablantes matriculadas en la asignatura Lengua española (Licenciatura en Filología Inglesa y Turismo, 1.º curso).

Tal como indican especialistas como Serrano-Dolader (2006: 145), «el tratamiento de la formación de palabras es una de las cenicientas de la didáctica del español como lengua extranjera y no se le ha dedicado, ni en las reflexiones teóricas ni en las aplicaciones prácticas, la atención que merece». En definitiva, mediante este trabajo pretendemos destacar la necesidad de sistematizar la teoría sobre formación de palabras en los manuales de ELE al uso, de tal modo que en ellos no solo se enumeren listas de prefijos y sufijos ordenadas alfabéticamente.

2. Procedimientos de formación de palabras en chino y en español

2.1. El caso del español

En español podemos distinguir dos tipos de procedimientos morfológicos:

i. *Morfología léxica o formación de palabras*: procesos morfológicos que crean palabras nuevas (o nuevos temas, si seguimos la concepción morfológica de Pena, 1999[1]). Ejemplo: composición (*coche cama, verdiblanco*), derivación (*descoser, realismo*) o parasíntesis (*engordar, alargar*).

* Quiero agradecer a Qiu Yi la ayuda desinteresada que me ha prestado a la hora de elaborar el apartado 2.2. de este trabajo.

[1] Siguiendo a Pena (1999), consideramos el tema como la unidad empleada sobre todo en morfología flexiva. En concreto, se trata de la unidad que queda al eliminar de una palabra los afijos flexivos. Ej: el tema de *blancuzcos* es *blancuzc-*. Existen temas simples (*casa-*), temas derivados (*blancuzc-*) y temas compuestos (*agridulce*).

ii. *Morfología flexiva o flexión*: procesos morfológicos que no crean palabras o temas nuevos, sino que producen formas de un tema. Ejemplo: el género y el número en el sustantivo (*alumn-a-s*) o las desinencias del verbo (tiempo, modo, número, persona, *am-á-ba-mos*).

En este trabajo nos centramos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la morfología léxica en los alumnos sinohablantes.

A continuación, presentamos los principales procedimientos de formación de palabras empleados en nuestra lengua:

I. Procedimientos sistemáticos de formación de palabras: composición, derivación y parasíntesis

a) Composición: proceso de formación de palabras que consiste en la combinación:
- de dos palabras independientes entre sí (compuestos patrimoniales): *coche cama*.
- de temas grecolatinos entre sí o con palabras del español (compuestos cultos o grecolatinos): *filología, pedagogo*. En la composición grecolatina podemos combinar:
  - dos temas: *filosofía*.
  - tema + palabra: *filosoviético*.
  - palabra + tema: *cartomancia*.

Las relaciones semánticas que se establecen entre los dos miembros o más de un compuesto pueden ser:
- de coordinación: *agridulce, hispanohablante*.
- de subordinación: *lavaplatos, pielroja*.

Los patrones más productivos de la composición en español son:
- $[V+N]_N$: *sacapuntas, lavaplatos, cuentagotas*.
- $[N+N]_N$: *coche cama, hombre rana*.

También podemos encontrar otras combinaciones:
- $[A+N]_N$: *altavoz, purasangre*.
- $[N+A]_N$: *camposanto, aguardiente*.
- $[Adv+A]_A$: *maleducado*.
- $[A+A]_A$: *sordomudo, agridulce*.
- $[N+A]_A$: *pelirrojo, patilargo, pielroja*.
- $[N+V]_V$: *maniatar, manuscribir*.
- $[ADV+V]_V$: *maldecir, malcomer*.

b) Derivación: proceso morfológico mediante el que se crean nuevas palabras o nuevos temas, combinando una base con un afijo (generalmente en español, un prefijo o un sufijo).

Tipos de afijos (se denominan según su posición en la palabra compleja):
- prefijos: se anteponen a la base: *deshacer, insano*.
- sufijos: se posponen a la base: *nacional, despertador*.
- infijos: se insertan en el interior de una palabra, casi no hay en español. Quizá a veces

los diminutivos: *Carlos* > *Carl-ito-s; azúcar* > *azuqu-íta-r*.

- interfijos: se insertan entre un lexema y otro afijo, y carecen de significado: *café-l-ito, polv-ar-eda*.
- circunfijos: se ha propuesto que los prefijos y los sufijos que forman los verbos parasintéticos son afijos discontinuos o circunfijos, que se sitúan a ambos lados de la base. Ej: *en-roj-ecer*.

c) Parasíntesis: Tipo de proceso de formación de palabras en la que intervienen simultáneamente un prefijo y un sufijo (morfema discontinuo o circunfijo): *enrojecer, envejecer, acortar*. En general crea verbos a partir de sustantivos (*embotellar, encarcelar, alunizar*) y adjetivos (*atontar, embellecer*).

II. Procedimientos asistemáticos de formación de palabras: acortamientos, cruces léxicos, siglas y acrónimos

Se trata de procesos menos sistemáticos, propios en muchas ocasiones de la lengua empleada en los medios de comunicación, en la publicidad, en la política:

a) Truncamiento o acortamiento:
   - por aféresis (*violonchelo* > *chelo; Fernando* > *Nando*)
   - por apócope (*depresión* > *depre; Isabel* > *Isa*).

b) Cruces léxicos: *spanglish, portuñol, teleñeco*

c) Siglas: *UE, ONU, VPO*.

d) Acrónimos: aquellas palabras cuyo origen en principio eran siglas, pero que se pronuncian y se escriben como una palabra normal: *láser, Renfe, ovni, talgo*.

2.2. El caso del chino

Tal como indica Gràcia (2005: 31)[2], si la flexión es prácticamente inexistente en chino[3], los procesos de formación de palabras escasean en dicha lengua[4].

[2] El trabajo de Gràcia (2005) es un estudio comparativo entre la gramática del catalán y la del chino. La autora forma parte del grupo *Lèxic i Gramàtica* de la Universitat de Girona, así como del Gabinet de d`Assessorament Lingüístic per a la Immigració.

[3] A modo de ejemplo, tal como apunta Salazar (2009b: 214), en un artículo publicado en *Forma* (núm. 8, volumen monográfico sobre *Gramática, enseñanza y análisis*) Wen-Chun (2004) estudia «La enseñanza de *canté/cantaba/he cantado* a hablantes chinos». En este trabajo el autor realiza un análisis contrastivo entre el español y el chino en lo relativo a la expresión de ciertos contenidos de tiempo y aspecto. Según comenta Salazar (2009b: 214), «se hace hincapié en que, mientras el chino carece de un sistema temporal (esta categoría se expresa por medios léxicos) en cambio el sistema aspectual es mucho más complejo que el del español».

[4] No en vano, como es bien sabido, el chino y el español no comparten la misma tipología lingüística. De un lado, el chino se clasifica como una lengua *aislante* o *analítica* en la que cada palabra equivale a un morfema (lengua carente de morfología, sin afijos, en la que las relaciones sintácticas se expresan por yuxtaposición de los distintos elementos radicales), mientras que, de otro lado, el español queda catalogado como una lengua *aglutinante* (las palabras acumulan varios morfemas claramente delimitados) y *fusionante* (dentro de la palabra los morfemas se fusionan y pierden delimitación). Además, a diferencia del español, el chino es una lengua *tonal,*

Siguiendo la clasificación presentada en el caso del español, en lo que respecta a los procedimientos sistemáticos de formación de palabras, Grácia (2005: 31) señala que la derivación no es frecuente en chino, si bien la composición se alza como el proceso más productivo en esta lengua.

En cuanto a la composición, Gràcia (2005: 33-35) distingue cuatro tipos principales:

I. $[V+V]_V$

Los dos verbos se yuxtaponen en relación de coordinación, los verbos son casi sinónimos. Por ejemplo:

- *fàng qì* ('dejar+abandonar'), 'dejar pasar, dejar correr'
- *bāng zhù* ('ayudar+ayudar'), 'ayudar'

II. $[V+V]_N$

Los dos verbos que entran en composición son antónimos y dan lugar a un nombre. Por ejemplo:

- *lěng rè* ('frío+caliente'), 'temperatura'
- *kuài màn* ('rápido+lento'), 'velocidad'

III. $[N+N]_N$

Por un lado, podemos encontrar que dos nombres se yuxtapongan y el nombre resultante indique el conjunto que forman los dos referentes anteriores. Por ejemplo:

- *fù mǔ* ('padre+madre'), 'padres (padre + madre)'
- *guó jiā* ('país+casa, familia'), 'nación'

Por otro lado, uno de los patrones más frecuentes en chino es aquel en el que uno de los dos nombres yuxtapuestos modifica al otro:

- *máo yī* ('lana+vestido') [el primer nombre indica el material con el que está hecho el segundo], 'jersey'
- *fèi yán* ('pulmón+inflamación') [el primero hace referencia a la parte del cuerpo afectada por la enfermedad que denota el segundo nombre], 'pulmonía'
- *tái bù* ('mesa+ropa') [el primer nombre indica el lugar donde se coloca el segundo], 'manteles'

IV. $[N+V]_V$

Por un lado, el nombre puede ser el sujeto del verbo o, por otro lado, el nombre actúa como el complemento del verbo. Por ejemplo:

- *dì zhèn* ('tierra+temblar'), 'haber un terremoto'
- *xíng lǐ* ('hacer+saludo'), 'saludar'

---

esto es, una palabra puede tener diferentes significados según sea el tono en el que se produzca. No obstante, basándose en el análisis de la estructura morfológica de la lengua china efectuado por Her (2002), Moreno Cabrera (2003: 473-477) apunta que «el chino es una lengua en la que hay mucha composición morfológica», según comprobaremos en 2.2. Otro error acerca del chino del que habla Moreno Cabrera (2003: 472-473) es de su supuesto monosilabismo lingüístico. A propósito de esta cuestión, el lingüista se muestra rotundo: «lo que es monosilábico no es el chino, sino la escritura china; la idea de que las palabras chinas tienen una sílaba procede de la confusión entre palabra (*cí*) y carácter escrito (*zì*)». En efecto, según explica Zhang (2007: 64), «las palabras *cí* son palabras compuestas bisílabas o polisílabas. Los caracteres, además de funcionar como palabras monosílabas, se usan también como morfemas componentes de las palabras compuestas *cí* […] A partir de la dinastía Han (206 a. C.-220 d. C.), las palabras bisílabas comenzaron a aumentar rápidamente y en la dinastía Yuan (1271-1368 d. C.) las mismas ya predominaban».

Además de la tipología elaborada por Gràcia (2005) al comparar el catalán con el chino, a continuación atendemos a la clasificación de palabras compuestas formulada por Zenghui y Zhou (1997: 19-22).

Estos autores distinguen dos tipos de composición: (i) "la composición de morfema vacío [afijo] + morfema lleno [lexema]" y (ii) "la composición a partir de morfemas llenos". No obstante, seguidamente ofrecemos las posibilidades que presenta el segundo tipo de composición, pues del primero nos ocuparemos al hablar de la derivación[5].

A su vez, dentro de la "composición mediante morfemas llenos", Zenghui y Zhou (1997: 21-22) diferencian cuatro tipos:

I. Composición yuxtapuesta

Los morfemas se hallan en la misma posición, esto es, uno no subordina al otro:

a) De ideas sinónimas:

- *gūdú*[6] ('solo-único'), 'solo, solitario'
- *sīxiǎng* ('pensar-meditar'), 'pensamiento'

b) De ideas antónimas:

- *dàxiǎo* ('grande-pequeño'), 'tamaño de cosas, edad de personas'
- *mǎimài* ('comprar-vender'), 'comercio, compraventa'

c) De ideas relacionadas:

- *lǐngxiú* ('cuello-manga'), 'líder'
- *gǔròu* ('hueso-carne'), 'parientes próximos'
-

II. Composición no yuxtapuesta

Uno de los morfemas que componen la palabra se subordina al otro.

a) Modificador adjetival-nombre modificado

- *dàyī* ('grande-chaqueta'), 'abrigo'
- *fēijī* ('volar-máquina'), 'avión'

b) Modificador adverbial-verbo o adjetivo modificado

- *qīngshì* ('ligero-ver'), 'subestimar, menospreciar'
- *ěryǔ* ('oreja-hablar'), 'decir al oído'

c) Verbo-complemento adverbial

- *tuīfān* ('empujar-revertir'), 'derribar'
- *shuōmíng* ('decir-claro'), 'explicar, demostrar'

d) Verbo-objeto

- *sījī* ('manejar-máquina'), 'conductor, chófer'

[5] Siguiendo a especialistas como Varela y Martín García (1999) y según hemos expuesto en 2.1., no equiparamos la prefijación con la composición, sino que la englobamos bajo la derivación.

[6] Observamos que, a diferencia de Gràcia (2005), Zenghui y Zhou (1997) codifican los ejemplos de palabras compuestas sin separar los elementos que las crean mediante un espacio.

- *ānxīn* ('tranquilizar-corazón'), 'tranquilidad'

e) Sujeto-predicado

- *rénzào* ('persona-hacer'), 'artificial'
- *yǎnhóng* ('ojo-rojo'), 'envidioso, irritado'

III. Composición de duplicación

- *rénrén* ('persona-persona'), 'todas las personas'
- *tǎolùn tǎolùn* ('discutir-discutir'), 'consultar entre todos'

IV. De abreviación

Según Zenghui y Zhou (1997: 22), al igual que en español, en chino se usa frecuentemente las abreviaturas. Como indican los autores, muchas son ocasionales, si bien en la mayoría de los casos son consideradas como palabras compuestas resultado de abreviar una frase o un grupo de frases. Existen dos formas fundamentales de abreviatura: la supresión y la sintetización.

a) Supresión

Consiste en suprimir morfemas de una frase y combinar los restantes para formar una palabra.

- *tǔdì gǎigé* > *tǔgǎi*, 'reforma agraria'
- *zhōngguó gòngchǎndǎng* > *Zhōnggòng*, 'Partido Comunista de China'

b) Sintetización

Consiste en la combinación de un morfema común de palabras o frases con un número antepuesto que indica la cantidad de estas

- *fùqin* ('padre'), *mǔqin* ('madre') > *shuāngqīn*, 'par-seres queridos'
- *chūnjì* ('primavera estación'), *xiàjì* ('verano estación'), *qiūjì* ('otoño estación'), *dōngjì* ('invierno estación') > *sìjì* ('cuatro-estación')

En lo que respecta a la derivación, en primer lugar Gràcia (2005: 31), siguiendo a Li i Thompsom (1981: 41), enumera los prefijos más productivos en la formación de palabras en chino:

- *dì*: prefijo que forma numerales ordinales (*liù* 'seis', *dì liù* 'sexto')
- *kě*: prefijo que forma adjetivos a partir de verbos, equivale a nuestro sufijo *-ble* (*néng* 'poder', *kě néng* 'posible')[7]
- *hǎo*: prefijo que forma adjetivos a partir de verbos, significa 'de buen V', 'fácil de V' (*shuō* 'decir', *hǎo shuō* 'fácil de decir')
- *nán*: prefijo que forma adjetivos a partir de verbos, significa 'de mal V', 'difícil de V' (*chī* 'comer', *nán chī* 'difícil de comer, incomible')

De otro lado, además del prefijo *dì*, Zenghui y Zhou (1997: 15-16) destacan otros prefijos bastante frecuentes en chino:

- *ā*: prefijo que forma nombres (*āfēi* 'vagabundo', *āyí* 'tía o niñera')
- *lǎo*: prefijo que crea un sustantivo o mediante el que se da el tratamiento a una persona (*lǎobǎn* 'patrón', *lǎo Lǐ* 'tratamiento a una persona adulta de cualquier sexo

[7] Moreno Cabrera (2003: 474), partiendo del estudio de Her (2002: 25 y 188-190), aporta más ejemplos de derivación adjetival en chino mediante el prefijo *ké*: *kěài* 'encantador', de *ài* 'amar'; *kěbei* 'lamentable', de *bei* 'estar triste'; *kěxiào* 'ridículo', de *xiào* 'reírse'; *kěxíng* 'factible', de *xíng* 'hacer'; *kěwù* 'detestable', de *wù* 'detestar'.

por su apellido')

- *xiǎo*: prefijo que crea un sustantivo o mediante el que se da el tratamiento a una persona (*xiǎodiàn* 'tiendecita' [el hablante usa *xiǎo* para designar modestamente a su propia tienda], *xiǎo Lǐ* 'tratamiento a una persona menor o joven por su apellido')[8]

En cuanto a los sufijos, Gràcia (2005: 31) presenta los más habituales en chino:

- *xué*: sufijo que forma sustantivos referidos a ciencias (*yǔ yán* 'lengua', *yǔ yán xué* 'Lingüística')
- *jiā*: sufijo que crea nombres que denotan personas que se dedican a alguna disciplina (*xiǎo shuō* 'novela', *xiǎo shuō jiā* 'novelista')
- *huà*: sufijo que forma verbos a partir de nombres o adjetivos, equivale a nuestro sufijo -*izar* (*Měi* 'América', *Měi huà* 'americanizar')
- *r*: único sufijo que tiene menos de una sílaba (solo se pronuncia en el área de Pekín), posee un significado evaluativo o diminutivo y, a veces, despectivo (*māo* 'gato', *māo r* 'gatito')[9]
- *zi*: sufijo que, aunque ya no es productivo, se encuentra en muchas palabras que no forman una clase semántica bien definida (*tù zi* 'conejo', *jú zi* 'naranja')[10]

Por su parte, Zenghui y Zhou (1997: 16) añaden seis sufijos más:

- *tóu*: sufijo que forma nombres de lugar y nombres de cosas (*mùtou* 'madera')
- *zhě*: sufijo que crea un nombre pospuesto a un verbo (*jìzhě* 'periodista')
- *men*: forma el plural de un pronombre o un nombre de persona (*wǒmen* 'nosotros', *péngyoumen* 'amigos')
- *le*: sufijo que sirve para indicar que una acción ya está terminada (*dúle* 'haber leído')
- *zhe*: sufijo que denota la realización de una acción [función semejante a la del gerundio en español] o el estado de una cosa [semejante a la perífrasis estar+participio pasivo en español] (*xiàozhe* 'riendo', *guàzhe* 'estar colgado')
- *guo*: sufijo que indica una acción ya realizada o la experiencia en la acción que expresa el verbo (*kànguo* 'haber visto')[11]

Además de ofrecer sendas nóminas de prefijos y sufijos, Zenghui y Zhou (1997: 16) aluden a tres interfijos:

- *de*: generalmente se usa entre dos verbos para expresar la posibilidad de que la acción que expresa el primer verbo dé el resultado expresado por el segundo (*tīngdedǒng*

[8] Moreno Cabrera (2003: 475) alude a otro prefijo listado por Her (2002: 188-190): *zì* ('auto'), en palabras como *zìzhuàn* 'autobiografía' (*zhuán*, 'biografía') o *zìzhì* 'autocontrol' (*zhì*, 'control').

[9] Según comenta Moreno Cabrera (2003: 475), basándose en Her (2002: 200), «hay también en chino fenómenos de fusión morfonológica en los que un afijo se ve fonológicamente integrado en una palabra y ya no se reconoce como morfema independiente. Es lo que ha ocurrido con el sufijo *r* o *ér*. Este afijo era originariamente un sufijo diminutivo pero se ha extendido y ha perdido ese valor fundiéndose con la palabra a que afecta […] *gôur* 'perro', de *gôu* 'perro' o *zhèr* 'aquí', de *zhè* 'aquí'».

[10] Efectivamente, según observa Moreno Cabrera (2003: 476) *apud* Her (2002: 200), el sufijo *zi* se ha fundido con numerosas palabras tales como *bênzi* 'cuaderno', de *bên* 'clasificador para libros' o *gèzi* 'estatura', de *gè* 'clasificador general'.

[11] Moreno Cabrera (2003: 475), apoyándose en la investigación de Her (2002: 149), señala un sufijo mediante el que se crea derivación adverbial en chino: *de* (*rèqíngde* 'cordialmente', *zìuyóude* 'libremente', *shenshende* 'profundamente'). Además, también aporta ejemplos de derivación nominal a partir de los sufijos *zhê* y *lì* (*zuòzhê* 'autor', *zuò* 'escribir' o *dúzhê* 'lector', de *dú* 'leer' y *yânlì* 'vista', de *yân* 'ojo' o *rénlì* 'mano de obra', de *rén* 'hombre').

'comprender')

- *bu*: se usa entre dos verbos para expresar la imposibilidad de que la acción del primer verbo dé el resultado expresado por el segundo (*zǒubudòng* 'no poder caminar más')
- *yī*: se interpone entre un verbo duplicado para indicar que la acción es breve (*xiēyīxiē* 'descansar un rato', *xiàoyīxiào* 'dar una risa o sonrisa')

3. Dificultades de los alumnos sinohablantes en el aprendizaje de la formación de palabras en español

Tras describir los procedimientos de formación de palabras en español y en chino, nos interesa conocer las dificultades que sobrevienen a los alumnos sinohablantes cuando intentan asimilar el paradigma de la morfología léxica en la lengua que aprenden, en este caso, el español.

A fin de observar dicho proceso de aprendizaje, planteamos a continuación una situación académica real acontecida a lo largo del primer cuatrimestre del curso académico 2009/2010.

Se trata de cuatro alumnas chinas que, tras asistir y aprobar un curso de español que consta de tres asignaturas (Gramática española, Prácticas comunicativas y Cultura española) y que se desarrolla durante el curso académico 2008/2009, se matriculan en una doble titulación ofertada por la Universidad de Jaén, la Licenciatura en Filología Inglesa y Diplomatura en Turismo.

En el primer curso de esta licenciatura cursan *Lengua española,* de carácter troncal y de periodicidad anual. El temario de esta asignatura se divide en dos partes claramente diferenciadas:

i. A lo largo del primer cuatrimestre (octubre-enero) se imparten nociones de Morfología[12].

ii. Durante el segundo cuatrimestre (febrero-junio) se explicará la Sintaxis (sintagma, funciones sintácticas, oración simple, oración compleja, etc.).

En el examen correspondiente a la primera parte del temario, esto es, a la Morfología, incluimos una pregunta relacionada con el objetivo de esta investigación, a saber, los procedimientos de formación de palabras:

> **Indica los procedimientos de formación que han dado lugar a las siguientes palabras:**
> *Bienmesabe*, *Maribel*, *corto*, *aeropostal*, *indisciplina*, *espantoso*, *encharcar*, *VPO*, *impredecible*, *bus*

Además, en clase se realizaron ejercicios en los que los alumnos debían explicar los procedimientos de formación que dan lugar a palabras como *antesala, empanadilla, limpiabotas, quesito, antirrobo, hispanohablante, pedagogo, enhorabuena, tele, ilegal, uni, DNI, adelgazar, prefabricar, grandullón, ministro, coreano, boli, spanglish o azúcar.*

Seguidamente, a la luz de los procedimientos de formación de palabras empleados en español y en chino, presentamos las conclusiones extraídas tras corregir las actividades realizadas por las alumnas sinohablantes:

[12] Los contenidos teóricos se han distribuido en cinco temas: La Morfología; Las categorías gramaticales, clases de palabras o partes de la oración; El sustantivo; El verbo y El adjetivo.

I. El proceso de composición es reconocido fácilmente por las alumnas chinas en palabras como *limpiabotas, enhorabuena* o *hispanohablante,* debido con toda probabilidad a que este procedimiento de formación de palabras se alza como el más productivo en chino. Sin embargo, hemos detectado problemas al analizar palabras como *aeropostal* o *pedagogo,* en las que documentamos temas clásicos. En concreto, en horario de tutoría, una de las alumnas chinas manifestó sus limitaciones al identificar este tipo de morfemas, pues carecen de la intuición de un hispanohablante, que vislumbra y determina de manera más o menos rápida el sustrato grecolatino presente en dichas formaciones. Además, dos alumnas tienen dificultades al determinar la formación de *antesala* o *prefabricar,* pues las consideran palabras compuestas, a pesar de estar creadas a partir de un prefijo (*ante-*, *pre-*). No obstante, hemos de advertir que palabras como *antesala,* en las que el prefijo coincide formalmente con una preposición del español (*sobre-/sobre*), reciben en español un doble análisis, pues para algunos lingüísticas se trata de una palabra compuesta en la que la preposición *ante* se une al sustantivo *sala,* si bien otros autores la consideran derivada a partir del prefijo *ante-* añadido a la base *sala*[13].

II. En lo que respecta a la derivación, en general, la alumnas reconocen sin problema las palabras creadas mediante prefijos (*ilegal, indisciplina, antirrobo*) y sufijos (*espantoso, coreano*), si bien hemos detectado dificultades a la hora de reconocer la formación de palabras como *ministro* o *empanadilla*. Por un lado, dos de las cuatro alumnas consideraron *ministro* como palabra derivada mediante prefijación, a pesar de ser simple, debido a que la primera parte de la palabra coincide formalmente con el prefijo *mini-*[14]. Por otro lado, a *empanadilla* o *quesito* las consideran palabras derivadas mediante sufijación, aunque, debido a la falta de competencia léxico-semántica —a pesar de las alumnas chinas podían consultar el diccionario en el examen—, no reconocen el proceso de lexicalización documentado en tales palabras[15].

III. En lo que concierne a la parasíntesis, aunque este procedimiento sistemático no es empleado en chino[16], las cuatro alumnas identifican sin problema la adición simultánea de prefijo y sufijo en formaciones como *adelgazar, encharcar y acuchillar*.

IV. Las alumnas chinas también dilucidan los acortamientos de *universidad, bolígrafo,*

[13] Acerca de la delimitación prefijo/preposición, *vid*. Torres (2009).

[14] Sin embargo, en el caso de *azúcar* ninguna de las alumnas la considera derivada a pesar de que la última parte de la palabra coincide con el sufijo *-ar*, que en los adjetivos significa 'condición o pertenencia' (*espectacular, axilar*) y en los sustantivos indica el lugar en que abunda la base a la que se adjunta (*pinar, palomar*).

[15] No en vano, al estudiar los sufijos apreciativos (diminutivos, aumentativos y peyorativos) en E/LE, Santos (2006: 5) afirma que se trata de «una parcela de la gramática en la que entran en juego no sólo elementos morfológicos, sino que requiere una descripción y explicación ante los aprendientes de E/LE de aspectos pragmáticos, socioculturales, rasgos prosódicos, etc., todos ellos características propias del español. Además, se trata de un tema que aun en la actualidad presenta una gran laguna lingüística que cubrir, sobre todo desde un punto de vista de la didáctica de E/LE».

[16] Al no encontrar información sobre parasíntesis en los estudios consultados sobre formación de palabras en chino, pregunté por este procedimiento a una de las alumnas sinohablantes y me indicó que, en su opinión, un ejemplo de parasíntesis en su lengua podría ser *dì liù gè* ('la sexta persona'), *dì liù zhāng* ('la sexta página' o 'el sexto papel') o *dì liù zhī* ('el sexto gato'), construcciones formadas a partir de *dì*, prefijo que forma numerales + *liù*, 'seis' + *gè*, 'persona'; *zhāng*, 'papel' y *zhī*, 'gato', respectivamente. No obstante, debemos tener en cuenta que el último elemento (*gè*, *zhāng*, *zhī*) no posee la índole de morfema gramatical ligado o afijo, sino más bien de morfema léxico o lexema, tal como demuestra su significado ('persona', 'papel', 'gato').

televisión y *autobús* (*uni, boli, tele* y *bus,* respectivamente), aunque interpretan erróneamente el proceso existente en *corto* (< *cortometraje*), pues las cuatro estudiantes creen que se trata de una palabra simple (confusión con el adjetivo *corto, -a*). No obstante, cabe destacar que la mayoría de los alumnos hispanohablantes tampoco se percataron de tal acortamiento, a pesar de que en el enunciado del ejercicio se les pedía que indicaran los procedimientos de formación presentes en la serie de palabras que se les proponían.

V. En cuanto a los cruces léxicos, aunque reconocen este procedimiento asistemático en *spanglish,* no lo consiguen distinguir en *Maribel,* debido al desconocimiento de los antropónimos empleados habitualmente en español.

VI. Al tener un formato especial (letra mayúscula), las alumnas chinas no tienen problemas al determinar el procedimiento existente en construcciones como *VPO* o *DNI*, si bien no consiguen adivinar su significado (*Vivienda de Protección Oficial* y *Documento Nacional de Identidad*, respectivamente).

En definitiva, hemos comprobado que en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la formación de palabras en español por parte de estudiantes chinos no solo influyen las diferencias existentes con la estructura morfológica de su lengua materna, sino también el hecho de que, al estudiar y asimilar la jerarquía de la palabra compleja, además de aprender las reglas y procesos de formación, es necesario tener en cuenta el componente cultural o pragmático que encierran muchas palabras (por ejemplo, un *vinito* o una *cañita* no aluden a una copa de vino o a un vaso de cerveza pequeños, respectivamente; *sillón* no se entiende como una silla grande o un *bocadillo,* no es un bocado pequeño).

De este modo, siguiendo a Cortés (2005: 90), si tenemos en cuenta las dos corrientes metodológicas en la enseñanza de E/LE ya practicadas desde el siglo XVI, esto es, la *gramatical* (centrada en el estudio del lenguaje escrito y en la memorización de las reglas gramaticales) y la *conversacional* (centrada en el uso cotidiano del lenguaje oral), en el caso particular de la formación de palabras pensamos que, aunque es necesario el estudio de los distintos procedimientos existentes en español, resulta indispensable extraer del libro de texto esa teoría morfológica para contextualizarla en situaciones reales y cotidianas. Así, por ejemplo, sería ideal llevar a los alumnos a un supermercado para que observen la imagen real de los alimentos que han estudiado previamente. En particular, en lo que respecta a la formación de palabras, aprovecharíamos para indicarles que un *pepinillo* no es un pepino pequeño o que una *coliflor* solo se relaciona con una flor por su forma.

En cuanto a propuestas de materiales didácticos a la hora de enseñar los procedimientos de formación de palabras a estudiantes de E/LE, destacamos las actividades elaboradas por Santos (2006). El objetivo de esta autora es facilitar al alumno una serie de estrategias que le ayuden a favorecer un aprendizaje reflexivo de la gramática —en concreto, de los sufijos apreciativos (diminutivos, aumentativos y peyorativos)— unido siempre a aspectos socioculturales, pragmáticos, e incluso relacionados con el elemento intercultural[17]. Sin duda, este enfoque es el

[17] En palabras de Santos (2006: 31): «como profesores de E/LE deberemos, en primer lugar, realizar una observación exhaustiva de la lengua en uso con el fin de enumerar los valores y connotaciones que cada sufijo puede aportar, en función de las diferentes situaciones en que se utilice; en segundo lugar, intentar realizar una sistematización con fines didácticos. Para ello, y dado, por una parte, que nuestro fin último es conseguir una

ideal a fin de conseguir que nuestros alumnos identifiquen *empanadilla* como una palabra simple (diminutivo lexicalizado) o *Maribel* como un cruce léxico (*María* + *Isabel*).

Una de las actividades ideadas por Santos (2006: 73-75) se titula *¿Grande o pequeño?* y consiste en proponer a los alumnos palabras (*vaso, Pepe, coche, guapa, rápido, siesta*) a fin de que adjunten los sufijos diminutivos o aumentativos que previamente han estudiado *(-ito, -illo; -azo, -ón,* etc.). Tras comprobar que las formaciones creadas se emplean habitualmente en español, los alumnos deben clasificarlas atendiendo a la semántica del sufijo en cuestión (grande: *cochazo, Pepón*, etc. y pequeño: *vasito, guapita, siestita* o *siestecita*). En lo que respecta a los significados que este tipo de sufijos aporta a la formación compleja, se les hará ver a los alumnos que en muchos casos no se trata de indicar el tamaño del referente en cuestión, sino de mostrar afectividad hacia él (*Pepito, guapetona,* etc.). Por último, Santos (2006: 75) plantea escribir un diálogo en el que aparezcan las palabras derivadas mediante sufijos creadas anteriormente.

Otra actividad planteada por Santos (2006: 80-81) es la titulada *Dominó de sufijos,* cuyo objetivo se centra principalmente en un aspecto formal: la práctica de la combinatoria de los sufijos apreciativos. Los alumnos se agrupan de cuatro en cuatro para formar equipos, a cada grupo se le facilita dos tacos de tarjetas: el primero contiene las tarjetas en las que se encuentran las bases morfológicas a las que añadir los distintos sufijos, que se encuentran en el segundo taco de tarjetas. Por turnos, deben unir los sufijos a las bases que crean oportunas y, además, deben leer en voz alta la palabra compleja resultante. Por ejemplo, si la base es *coche* y el sufijo *-ito,* deben crear cochecito, y no *cochito,* tal como se les ha explicado previamente en clase.

Por otra parte, De la Torre (2000) presenta una propuesta didáctica consistente en un taller destinado a la enseñanza de la Morfología mediante actividades en las que el estudiante explora por sí mismo la formación de palabras. La autora plantea una clase de dos horas, en la primera los alumnos analizan la estructura morfológica de su lengua materna —en este caso el inglés, pues el taller va destinado a alumnos anglohablantes universitarios de nivel intermedio-alto—, en la segunda hora reflexionan sobre la estructura del español. El principal objetivo de De la Torre (2000) es fomentar el desarrollo de estrategias para el aprendizaje de vocabulario, por ejemplo, adivinar el significado de nuevas palabras mediante el análisis de la formación del léxico. Para ello, la autora lleva a cabo actividades como el análisis de un texto en inglés sobre Woody Allen, en el que se omite el nombre del famoso actor y director para que los alumnos lo descubran tras identificar y agrupar las palabras complejas creadas mediante derivación (prefijos y sufijos) y composición incluidas en el texto. A continuación, a fin de realizar la misma tarea ya en la lengua que están aprendiendo, los alumnos leen y analizan una lectura en español, en concreto, una noticia sensacionalista sobre un siniestro animal llamado *el chupacabras.*

mejora en la capacidad de comunicación del alumno, y por otra, que las expresiones con este tipo de sufijación se dan en una mayor medida en la lengua oral (especialmente en un registro coloquial), tendremos que analizar, en primer lugar, ejemplos extraídos de la misma. Por último, tendremos que tener siempre presente el hecho de que esta parcela de la lengua no puede explicarse / enseñarse desde un punto de visto meramente gramatical, sin atender a aspectos pragmáticos, dado que en muchos casos éstos son a fin de cuentas los que determinan el valor de cada sufijo».

4. Conclusiones

En este trabajo hemos establecido una comparación teórica entre los procedimientos de formación de palabras empleados en español y en chino para posteriormente presentar las dificultades constatadas en cuatro alumnas sinohablantes matriculadas en una licenciatura de una universidad española.

Tras observar tales dificultades, comprobamos que en el proceso de enseñanza/aprendizaje no solo basta con proporcionar a los alumnos las listas de prefijos y sufijos para memorizarlas, sino que es imprescindible contextualizar el empleo de estos morfemas y de las formaciones complejas que crean en situaciones de la vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortés Moreno, M. (2002): «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del E/ELE», en *Carabela*, 52, 77-98.
- _____ (2005): «¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?», en *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 89-108. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf
- De la Torre Ródenas, M.D. (2000): «La enseñanza de la formación de palabras en la clase de ELE», en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), vol. 2, 1047-1056.
- Gràcia i Solé, L. (2005[2002]): *El Xinès: estudi comparatiu entre la gramática del català i la del xinès*, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família [Llengua, immigració i ensenyament del català, 3].
- Her, W. (2001): *La formación de palabras en chino y en español*, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Filología [Tesis doctoral inédita].
- Moreno Cabrera, J. C. (2003): «Síntesis y análisis en las lenguas: crítica de la tipología morfológica clásica y de algunas de sus aplicaciones sincrónicas y diacrónicas», en *Estudios de Lingüística*, 17, 465-504.
- Pena Seijas, J. (1999): «Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, III, Madrid, RAE-Espasa Calpe, 4305-4366.
- Salazar García, V. (2009a): «La morfología flexiva en la adquisición de segundas lenguas: investigación y aplicaciones didácticas a la enseñanza comunicativa de la gramática», en D. Serrano Dolader, M.A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 143-176 [Colección *Knowledge Language Communication*].
- _____ (2009b): «Morfología flexiva y E/LE: aprendizaje y enseñanza de los usos de las unidades flexivas del español (selección bibliográfica comentada)», en D. Serrano Dolader, M.A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*,

Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 195-214 [Colección *Knowledge Language Communication*].

- Santos Muñoz, A. (2006): *Una propuesta didáctica para la enseñanza/aprendizaje de los sufijos apreciativos en ELE*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades [Memoria de Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera].
- Serrano-Dolader, D. (2006): «La morfología léxica en el ámbito del español como lengua extranjera», en E. Felíu (coord.), *La Morfología a debate*, Jaén, Universidad de Jaén, 145-172.
- Torres Martínez, M. (2009): *La prefijación en gramáticas y diccionarios del español (siglos xviii-xx)*, Jaén, Universidad de Jaén [Tesis doctoral inédita].
- Varela Ortega, S. y J. Martín García (1999): «La prefijación», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 4993-5038.
- Varela Ortega, S. (2005): *Morfología léxica: La formación de palabras*, Madrid, Gredos.
- Zenghui, X y M. Zhou (1997): *Gramática china,* Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zhang, Z. Q. (2007): «Distinción de palabras en la comprensión del chino», *Language Design*, 9, 61-91.

EPES 2011

CONFERENCIAS PLENARIAS

El aprendiente chino en el contexto de Hong Kong

ROCÍO BLASCO GARCÍA
Hong Kong University

Cuando John Biggs formuló por primera vez el concepto de la *paradoja del aprendiente chino* a principios de los 90 poco se podía imaginar que el tema llegaría a alcanzar la relevancia que tiene actualmente. Gracias al increíble aumento en el interés por el español que se ha despertado en toda Asia y la presencia cada vez mayor de nuestro idioma en países sinohablantes, todos aquellos de nosotros que trabajamos en un contexto chino nos hemos visto obligados a familiarizarnos con las características de nuestros estudiantes y con las ideas que por primera vez lanzaron Watkins y Biggs en sus dos volúmenes *The Chinese Learner (El aprendiente chino)* (1996) y *Teaching the Chinese Learner (Enseñar al aprendiente chino)* (2001). A estos dos volúmenes siguió la publicación en el año 2009 de un nuevo libro sobre el tema editado por Carol Chan y Nirmala Rao y titulado *Revisiting the Chinese Learner. Changing contexts, Changing Education (De vuelta al aprendiente chino en un contexto y sistema educativo en evolución)*. El propósito de este libro es ofrecer una revisión de las principales contribuciones de los volúmenes de Watkins y Biggs para a continuación examinar a los aprendientes chinos contemporáneos y futuros. El objetivo de esta ponencia es presentar el concepto del *aprendiente chino* relacionándolo con el contexto de Hong Kong. Para ello me voy a basar en los conceptos presentados en los dos volúmenes de Watkins y Biggs y los voy a relacionar con experiencias personales acumuladas en veinte años de enseñanza en Hong Kong y con observaciones de otros compañeros docentes en Hong Kong.

Watkins y Biggs (1996) acuñaron el término *aprendiente chino* para referirse a estudiantes chinos procedentes de una cultura en el aula de tradición confucionista, aprendientes que estaban fuertemente influenciados por las creencias chinas, en particular los valores confucionistas que ponen el énfasis en los logros académicos, en la diligencia al perseguir objetivos académicos, en la creencia en que todas las personas, independientemente de su capacidad innata, pueden llegar a triunfar a través del esfuerzo y la importancia de la educación para la superación personal y moral (Rao y Chan, 2009: 4)[1]. Estos valores confucionistas se pueden ver reflejados en familias de origen chino asentadas en distintas sociedades. Sin ir más lejos, tomemos por ejemplo un caso que ha desatado una gran controversia en Estados Unidos. Amy Chua, una profesora de Derecho en la Universidad de Yale e hija de emigrantes chinos que a su vez son también renombrados académicos en EE.UU., acaba de publicar un libro titulado *Battle Hymn of the Tiger Mother* (publicado en español con el título *Madre Tigre, Hijos Leones*) en el que recoge sus ideas y principios respecto a la crianza de los hijos. Como preludio al libro, publicó un artículo en el *Wall Street Journal* a principios de enero titulado «Why Chinese Mothers are Superior» («Razones por las que las Madres Chinas son Superiores al Resto») en el cual explicaba que en su opinión las madres chinas eran mejores que las americanas a la hora de criar hijos y que por eso los niños de etnia china destacaban por encima de aquellos de familias occidentales. Según ella, esta superioridad se debía a que las madres chinas no se conformaban con un resultado mediocre y empujaban a sus

[1] Traducido y adaptado del original en inglés por la autora

hijos al límite, preparándolos así para la vida en el mundo real. Entre sus métodos para conseguir que sus hijas consiguieran excelentes resultados en los estudios destacaba el hecho de que desde pequeñas nunca les permitió ir a jugar o dormir a casa de amigas, participar en ninguna obra de teatro del colegio o tener notas inferiores a un sobresaliente. Además, las niñas tenían la obligación de aprender a tocar el piano y el violín y su madre las forzaba a practicar piezas de música durante horas sin permitirles ir al baño o beber agua, llegando incluso a insultarlas. Este artículo provocó reacciones de toda índole, desde aquellos que enviaron mensajes amenazando de muerte a la autora y acusándola de abusar de sus hijas hasta otros que aplaudían la determinación de esta madre para conseguir lo mejor de sus hijas sin tener en cuenta la opinión de otros.

La actitud de esta *madre tigre* que a muchos de nosotros nos parece totalmente errónea y contraproducente es muy similar a la actitud de una gran mayoría de familias chinas en HK las cuales someten constantemente a sus hijos a una desmesurada presión para que obtengan las mejores notas, exigiendo a los profesores que les den cantidades ingentes de deberes a los niños o enviando a sus hijos a recibir clases extra de las materias en las que no están consiguiendo la nota máxima. En Hong Kong hay una tremenda proliferación de academias especializadas en la enseñanza de refuerzo de asignaturas escolares, otras que se dedican a la enseñanza de instrumentos musicales (hay una marcada preferencia hacia el aprendizaje del piano y el violín), otras que se dedican a objetivos más artísticos como el dibujo y las artes plásticas y una categoría especial de academias dedicadas al entrenamiento de niños para entrevistas de colegio. La educación tiene una gran importancia en Hong Kong y los padres no escatiman recursos para proporcionar a sus hijos todas las opciones a su alcance de obtener acceso a un colegio de élite (Bray y Kwok, 2003). Dichos colegios se pueden permitir el lujo de entrevistar a todos los candidatos para finalmente elegir a aquellos que consideren mejor preparados perpetuando de esta manera su posición como colegio de élite. Las entrevistas que hacen a niños de 4 y 5 años son exhaustivas y a veces hasta tienen que demostrar otros talentos como el canto, baile o tocar un instrumento musical. Las academias anteriormente mencionadas se ocupan de preparar a los niños para las entrevistas enseñándoles cómo deben comportarse y qué respuestas deben dar a cada pregunta.

Para entender las razones que subyacen a esta competición constante desde la infancia conviene explicar un poco el funcionamiento del sistema educativo en Hong Kong. La entrada a un buen colegio es muy importante en HK porque va a determinar la calidad de la educación recibida en primaria y secundaria y a su vez va a influir en el posible acceso a la universidad. El sistema educativo de HK está organizado en base a *bandas* (Morris, 1997). Hasta el año 2004, existían un total de cinco bandas que posteriormente se redujo a tres bandas donde la banda 1 es la mejor y la 3 la peor. Los estudiantes están segregados según sus habilidades desde el comienzo de la educación secundaria y las posibilidades de subir de banda son mínimas, particularmente en los colegios de peor clasificación donde puede haber una gran desmotivación tanto en profesores como en estudiantes que se ven a sí mismos con pocas posibilidades de continuar sus estudios más allá de la educación obligatoria. Los estudiantes que acceden a colegios de banda 1 tienen muchas más posibilidades de llegar a la universidad (aspiración de todas las familias en HK) que los de banda 3, por eso los padres intentan mejorar las posibilidades de mejora social de sus hijos desde el momento que nacen. Cuando uno llega a Hong Kong por primera vez, se encuentra con

una sociedad que pone un tremendo énfasis en los logros académicos, una ciudad donde, por primera vez, uno descubre la existencia del suicidio infantil y juvenil, donde pre-adolescentes y adolescentes prefieren suicidarse antes que aparecer en casa con malas notas (Yip y Huen, 2010). Esto es indicativo del elevado nivel de exigencia para con los estudiantes chinos, algo que no se limita a los estudiantes de Hong Kong. Resulta interesante ver que a pesar de haberse criado en una sociedad occidental con valores diferentes, Amy Chua ha mantenido sus creencias de origen oriental. Otras investigaciones llevadas a cabo con familias chinas en contextos occidentales apuntan a que los valores culturales chinos se transmiten a través de las expectativas y el comportamiento de los padres.

Cuando hablamos sobre modos de aprendizaje, generalmente distinguimos dos tipos, el aprendizaje *superficial* y el *profundo*. Cuando aprendemos de forma profunda analizamos de forma crítica nuevos conceptos, relacionando los conocimientos nuevos con conocimientos previos y poniendo el enfoque en el significado. Un aprendizaje profundo nos capacita para resolver problemas en contextos nuevos. Por contraste, cuando adoptamos un tipo de aprendizaje superficial simplemente memorizamos la nueva información de forma aislada sin relacionarla con conocimientos previos. Este enfoque se considera análogo al aprendizaje de memoria y favorece la retención superficial de conceptos a corto plazo, como para un examen, de manera que no vamos a poder aplicar dichos conceptos en el futuro para la resolución de problemas en otros contextos (Rao y Chan, 2009). Es lo que comúnmente se conoce *como aprender como un loro,* repitiendo sin llegar a entender lo que estamos aprendiendo.

Y esto nos lleva al concepto de la *paradoja del aprendiente chino,* concepto que acuñaron Watkins y Biggs en la década de los 90. Tradicionalmente se considera al estudiante chino como un *memorizador* y consecuentemente predispuesto a adoptar un método de aprendizaje de tipo superficial. Además, la percepción por parte de los investigadores occidentales es que los chinos en general están sometidos a un entorno educativo poco favorable con clases masificadas, estilos de enseñanza expositoria y evaluación normativa (Biggs, 1996). A pesar de todo eso, estos estudiantes obtienen mejores resultados en aspectos relacionados con un aprendizaje de tipo profundo, muestran una buena comprensión de las asignaturas estudiadas y obtienen excelentes resultados académicos (Watkins y Biggs, 1996, 2001). Los estudiantes chinos obtienen consistentemente mejores resultados que sus homólogos en otros países no sólo en matemáticas y ciencias sino también en pruebas de lectura donde Shanghai se encuentra en el primer puesto de la clasificación y Hong Kong y Singapur se encuentran entre los cinco primeros países a nivel mundial (informe PISA, 2009).

En su libro *The Chinese Learner,* Watkins y Biggs explicaron el motivo de esta paradoja aludiendo a las percepciones erróneas sobre la cultura de tradición confucionista que se tenían en Occidente. Ellos observaban que a pesar de la masificación en las aulas, la importancia de los exámenes y el tipo de enseñanza los estudiantes mostraban una predisposición al esfuerzo y a la búsqueda de significado, a la persistencia frente al aburrimiento o fracaso y a fomentar la interacción con el profesor y otros compañeros que requería unos procesos cognitivos superiores (Watkins y Biggs, 1996, 2001).

Según Biggs y Watkins (1996) quizá el problema se debe a que investigaciones previas tendían a interpretar la enseñanza y el aprendizaje en culturas chinas a través de una perspectiva

occidental y que las distinciones aplicadas a varios constructos que eran relevantes en un contexto occidental, no eran tan claras en los estudiantes chinos. A continuación se presentan una serie de dicotomías analizadas por Biggs y Watkins respecto al aprendizaje por parte de estudiantes chinos.

Memorización frente a Comprensión. Las investigaciones presentadas en *The Chinese Learner* indican que muchos estudiantes chinos que utilizan la memorización no son *aprendientes loro* sino que memorizan con entendimiento. Para los estudiantes chinos, la memorización puede llevar a la internalización y comprensión y la repetición puede llevar a resultados de aprendizaje de un nivel superior (Dahlin y Watkins, 2000; Marton Dall'Alba y Tse, 1996; Watkins, 1996).

Cabe destacar que en la tradición confuciana la memorización, es decir, el familiarizarse con el texto, la comprensión, la reflexión y el cuestionamiento son los componentes básicos del aprendizaje y están estrechamente relacionados (Lee, 1996).

Esfuerzo frente a Capacidad. En el contexto occidental se entiende que existe una estrecha relación entre los logros académicos y la capacidad mientras que en el contexto chino se le da una gran importancia al esfuerzo hasta el punto que en Hong Kong los estudiantes piensan que el esfuerzo es más importante para tener éxito que la capacidad y que ésta se puede mejorar esforzándose más (Hau y Salili, 1996; Salili, 1996).

Motivación extrínseca, intrínseca y de logro en la tradición china. La motivación intrínseca se concibe como algo deseable para el aprendizaje profundo pero Biggs y Watkins (1996) sostienen que la distinción entre estos dos conceptos no es tan clara para los aprendientes chinos y que estos pueden utilizar estrategias que reflejan una motivación de tipo extrínseco para conseguir un aprendizaje profundo. Según Yu (1996), la motivación del logro para los chinos tiene una orientación social, quieren conseguir buenos resultados para satisfacer a sus familias al mismo tiempo que obtienen una satisfacción personal. Asumen que su éxito o fracaso afecta a su familia y por ello sienten gran presión para conseguir buenas notas en el colegio (Salili, 1996). Por el contrario, los estudiantes occidentales se esfuerzan para alcanzar unos objetivos individuales.

Tendencias individuales y colectivas. Las culturas individualistas, más típicas de las sociedades occidentales, destacan los objetivos personales y los límites entre el yo y los otros, mientras que las culturas colectivistas, típicamente chinas, destacan los objetivos del grupo y los comportamientos que fomentan la armonía de dicho grupo.

¿Se pueden aplicar estas características a los estudiantes chinos de español en Hong Kong?

En este punto quizá sea conveniente ofrecer cierta información sobre el sistema educativo de Hong Kong. Hong Kong es una ciudad próspera con un nivel muy elevado de alfabetismo. Según la información proporcionada por la página web del departamento de educación del gobierno de Hong Kong, todos los residentes de Hong Kong tienen derecho a una educación gratuita hasta los 14-15 años y educación subvencionada (según ingresos familiares) para la educación secundaria superior que a su vez da acceso a la universidad. Para pasar a secundaria, los estudiantes hacen unos exámenes y según los resultados quedan distribuidos en grupos que se asignan a colegios de banda 1, 2 o 3. Tras terminar la primera parte de la educación secundaria, los estudiantes compiten por plazas en la secundaria superior de sus colegios y si no consiguen buenos resultados deben cambiar a otro colegio de peor categoría que generalmente está a gran distancia de su casa. Aquellos que obtienen buenos resultados pueden continuar su educación para optar a una plaza universitaria. En el 2009 comenzó a implementarse un nuevo sistema

educativo en Hong Kong popularmente conocido como 3-3-4 (3 años de educación secundaria básica, 3 años de educación secundaria superior y 4 años de educación universitaria). Entre los cambios más radicales están la reducción de la educación secundaria (6 años en lugar de 7), la introducción de una nueva materia de enseñanza conocida como *Liberal Studies* (estudios liberales) y la unión de dos exámenes que se llevaban a cabo tras terminar el 5º año de secundaria y tras finalizar la secundaria. A partir del año 2012 habrá un nuevo examen, el *Hong Kong Diploma of Secondary Education* (HKDSE) que dará acceso a la universidad. Una novedad importante para los profesores de ELE en Hong Kong es la introducción de lenguas extranjeras como asignaturas optativas de secundaria. Hay un total de 6 lenguas a elegir (alemán, español, francés, hindi, japonés y urdu). Si los colegios de secundaria de Hong Kong deciden implementar la enseñanza del español como lengua extranjera en sus programas esto podría tener una gran repercusión en los programas impartidos a nivel universitario pero eso sólo se verá dentro de unos años.

Como podemos observar, la educación es Hong Kong es muy competitiva, no se puede dar nada por hecho y aunque todo el mundo tiene derecho a recibir educación gratuita el porcentaje de estudiantes que llegan a recibir educación superior es de un 25-30% (aquí se incluyen diplomaturas y licenciaturas)[2].

El estudiante de Hong Kong tiene que competir desde la infancia para ir a una buena guardería, para entrar en un buen colegio de primaria que lo prepare bien para los exámenes que le darán acceso a un buen colegio de secundaria donde tendrá que estudiar constantemente para mantener un buen promedio y poder continuar su educación secundaria en su colegio preferido. El sueño de todo estudiante de Hong Kong es poder entrar en la universidad, especialmente HKU, ya que es la universidad con más solera en Hong Kong y está clasificada la nº 1 en Asia y la nº 21 en el mundo (según varios rankings mundiales)[3].

El estudiante de Hong Kong está familiarizado con las lenguas extranjeras ya que al haber sido Hong Kong una colonia británica hasta el año 1997, el inglés y el cantonés son las lenguas oficiales de uso. Aunque la lengua materna de los hongkoneses es el cantonés, un porcentaje cada vez mayor de la población aprende mandarín y en lugares como el metro o el aeropuerto se escuchan los anuncios por megafonía en las tres lenguas. La mayoría de los colegios de primaria de Hong Kong utilizan el cantonés como lengua vehicular de enseñanza pero muchos colegios de secundaria utilizan el inglés. Las familias de Hong Kong prefieren que sus hijos asistan a colegios que enseñan en inglés porque estos suelen pertenecer a la banda 1 y además pueden tener más oportunidades de entrar en ciertas universidades (HKU utiliza el inglés como lengua de instrucción). En cuanto a las posibilidades de estudiar español en la universidad, actualmente HKU es la única universidad que ofrece un programa de licenciatura en el territorio, aunque otras universidades ofrecen diplomaturas de español y cursos extracurriculares.

El estudiante de Hong Kong que decide estudiar español lo hace por varias razones: por interés, por novedad o por mejorar sus posibilidades de obtener un buen trabajo. A diferencia de la China continental donde los programas de lenguas se implantaron en los años 50 y han ido

[2] Según información del UGC (*University Grants Committee*) en el año 2009-2010 cursaron estudios de primer año de educación superior casi 24.000 estudiantes. Información disponible en http://cdcf.ugc.edu.hk/cdcf/statIndex.do?lang=EN#

[3] Información disponible en http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/top-200.html

ganando fuerza e ímpetu con el paso de los años, las lenguas extranjeras no tienen gran presencia en la universidad (a excepción del inglés y del japonés). No existe en Hong Kong una tradición de carreras de filología y las universidades no dedican muchos recursos a su enseñanza. Se consideran un buen complemento para otras disciplinas pero no un elemento importante en sí mismo. Así, los estudiantes que eligen estudiar español en HKU lo hacen mayoritariamente junto a otras licenciaturas como Traducción, Chino, Económicas o Estudios Europeos. Generalmente el interés por la lengua surge a través de documentales televisivos, películas de habla hispana, amistad con hispanohablantes o logros deportivos (que España ganara la Copa del Mundo nos dio gran publicidad o también los logros de Rafael Nadal).

Con referencia a las características del aprendiente chino articuladas por Watkins y Biggs en *The Chinese Learner,* podemos hacer las siguientes observaciones, basadas en la experiencia personal acumulada durante veinte años de docencia en Hong Kong:

Memorización frente a Comprensión → El estudiante chino por lo general tiene una excelente memoria, cultivada a través del proceso de aprendizaje de su lengua materna, en particular de la lengua escrita, que requiere la memorización de ideogramas y de un orden específico de escritura de cada uno. Para el aprendizaje de español, los estudiantes hacen uso de su buena memoria para aprender vocabulario y sobre todo para aprender reglas gramaticales. Para los estudiantes de Hong Kong es importante saber cómo funcionan las reglas y cómo aplicarlas, lo cual no quiere decir que no internalicen lo aprendido y lo puedan aplicar a otros contextos, lo cual corrobora la idea el aprendizaje profundo. Para el aprendizaje de vocabulario muchos profesores intentan en la medida de lo posible utilizar estímulos visuales para facilitar la comprensión de forma que el estudiante pueda asociar una imagen a la palabra en lugar de aprender listas interminables sin sentido. Por ejemplo, en las clases de lengua la presentación de nuevo vocabulario resulta mucho más satisfactoria utilizando una presentación *Powerpoint* con imágenes y palabras y poniendo a continuación dicho vocabulario en uso.

La idea de repetición se ve a veces en los ejercicios donde tienen un modelo que se presenta como ejemplo. Para muchos estudiantes es muy difícil el alejarse de ese modelo y crear sus propias frases, piensan que deben seguir el modelo presentado palabra por palabra. Quizá esta característica sea en cierto modo un remanente de la educación secundaria donde en muchos casos se enseña inglés a través de modelos fijos que se aplican a la lengua oral y escrita. También es posible que la repetición se haga por miedo al error ya que si repiten el mismo modelo cambiando una o dos palabras las posibilidades de equivocación quedan bastante reducidas.

Esfuerzo frente a Capacidad →Los estudiantes de español en Hong Kong son generalmente alumnos muy trabajadores y disciplinados ya que han sobrevivido en un sistema educativo donde hay evaluaciones constantes y donde se debe demostrar que realmente merecen estar ocupando una plaza (en particular en los colegios de élite). Los estudiantes de HKU tienen una preocupación constante por la nota ya que al final de cada semestre consiguen una nota promedio que afectará a la nota final de la graduación y también afectará sus posibilidades de poder solicitar una beca de intercambio o de continuar con estudios de posgrado. A veces les cuesta asimilar la idea de que a pesar de poner un gran esfuerzo en el estudio del español no obtengan unas notas excelentes. Esta actitud refuerza la idea de que valoran más el esfuerzo que la capacidad innata pero las lenguas son más exigentes en tanto que requieren el dominio de una serie de destrezas y no todo

el mundo puede llegar a dominarlas. En algunos casos, los estudiantes se frustran porque no pueden conseguir buenos resultados y finalmente abandonan el estudio del español.

Motivación extrínseca e intrínseca → Los estudiantes en Hong Kong tienen ambos tipos de motivación. Por un lado, ven la educación como un vehículo de movilidad social, una manera de mejorar sus circunstancias personales ya que si tienen una carrera universitaria pueden conseguir un buen trabajo con un buen sueldo y asegurar su futuro. Muchos de los estudiantes proceden de familias de extracción humilde en las que los padres han llegado como mucho a terminar la educación secundaria y en las que ambos padres han trabajado sin parar para darles a sus hijos la mejor educación posible. Es la aspiración de los hijos el mejorar su estatus personal pero a la vez también mejorar la posición social de la familia y hacer que sus padres se sientan orgullosos de ellos. Los padres empujan a los hijos al límite de sus capacidades y no consideran en ningún momento la opción del fracaso. Esta situación provoca una gran tensión en los estudiantes llegando en ocasiones al suicidio por no poder cumplir las expectativas de la familia. Muchos estudiantes vienen a HKU a estudiar una carrera que no les interesa en absoluto simplemente porque el tener un título de HKU abre muchas puertas. Otros vienen forzados por sus familias, que consideran que las *mejores* carreras son medicina, derecho, ingeniería o económicas (en particular contabilidad). La posibilidad de oponerse a los deseos de sus progenitores no entra en sus cálculos. Podemos concluir que para los estudiantes de Hong Kong la motivación extrínseca es tan importante o más que la intrínseca.

Tendencias individuales y colectivas → Esta característica se ve reflejada en la actitud que se observa en la clase de español. Generalmente, a los estudiantes les gusta trabajar en parejas o en grupos más que de manera individual y generalmente muestran bastante capacidad para el consenso hasta el punto que a veces es difícil instigar un debate en la clase. No son muy dados a destacarse por encima de los demás, quizá por el miedo al *lose face*[4] ('perder la cara'). En un caso concreto, un estudiante explicaba esta situación ejemplificándola con lo que pasaba en la clase. Según él, no era una buena idea hablar voluntariamente en clase cuando preguntaba el profesor porque si se daba una respuesta equivocada el hablante perdía la cara frente al profesor y sus compañeros y si se daba una respuesta correcta el hablante hacía perder la cara a los compañeros porque no sabían la respuesta. El resultado en que en muchos casos nadie ofrece una respuesta aunque la sepa o si la sabe la dice en voz baja de forma que el profesor le pregunte directamente.

Cuando se habla en Hong Kong sobre el aprendiente chino de ELE normalmente se refiere a los estudiantes nacidos y criados en Hong Kong aunque cada vez hay un mayor número de estudiantes de la China continental que vienen a estudiar a las universidades de Hong Kong. La impresión general de los profesores de ELE en Hong Kong es que los estudiantes de la China continental (generalmente conocidos como *mainlanders*) suelen ser más trabajadores, más perfeccionistas y quizá más *agresivos* en la búsqueda de una buena nota. Puede haber una serie de motivos para esto, entre ellos el hecho de que muchos de estos estudiantes pertenecen a una élite de candidatos que por sus logros académicos reciben becas para estudiar en Hong Kong. Dichos estudiantes han tenido que pasar por un proceso de competición feroz para llegar adonde están y están acostumbrados a luchar para conseguir lo que quieren.

[4] *lose face* es un término utilizado en Hong Kong para referirse a una situación en la que una persona pueda poner en evidencia a otra o por el contrario ser puesta en evidencia por otra persona como por ejemplo, si el profesor hace una pregunta que no puede contestar.

Los programas de español en Hong Kong han sido creados y desarrollados por profesores nativos y el 99% del profesorado son también nativos. Así, los programas de español en Hong Kong difieren de los de *mainland* en el enfoque y en el uso de manuales. En Hong Kong no se utilizan manuales creados en China sino que se traen manuales de España. En cuanto al enfoque de las clases es mayormente comunicativo y se intenta hacer uso del español como lengua vehicular en todo momento. Cuando hay que recurrir a una lengua de apoyo en la clase, no se utiliza el chino ya que la mayor parte de los profesores no hablan cantonés (o al menos no a un nivel suficiente para explicar conceptos gramaticales) sino que se utiliza el inglés, idioma co-oficial de Hong Kong y en el caso de HKU, lengua vehicular de enseñanza.

Para poder caracterizar un poco mejor al estudiante de ELE en Hong Kong, se pasó un pequeño cuestionario entre compañeros docentes de ELE en el cual debían responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué método de enseñanza prefieren los estudiantes de español en Hong Kong?
- ¿Qué tipo de actividades prefieren hacer en clase?
- ¿Les gusta trabajar de forma individual, en parejas o grupos?
- ¿Son participativos o pasivos en clase?
- ¿Cuál es su actitud frente al error?

Las respuestas dadas por otros profesores de ELE en Hong Kong vinieron a confirmar las ideas generales formuladas en veinte años de experiencia como docente de ELE en Hong Kong. Lo primero que cabe resaltar es que las cosas han cambiado desde 1991 hasta ahora y que los cambios tanto en el sistema educativo de Hong Kong como en la composición de la población estudiantil universitaria han cambiado la dinámica de las clases de ELE.

Con respecto al método de enseñanza preferido por los estudiantes de español en Hong Kong no se puede decir que haya uno solo, sino que los profesores suelen ser eclécticos y utilizan una combinación de varios elementos de distintos métodos. Aunque ha habido mucha controversia en torno al método comunicativo, es un método que funciona en Hong Kong pero no en su estado puro. En un principio, los estudiantes pueden encontrar chocante el uso del español desde el principio y el hecho de que no se explique paso por paso la gramática o se dé una lista exhaustiva con todo el vocabulario de la unidad, pero pronto se adaptan al funcionamiento de la clase y son capaces de participar y aprender. Ahora bien, es importante reconocer las limitaciones del método comunicativo y la necesidad en ciertos casos de explicar conceptos gramaticales o introducir vocabulario relevante como apoyo a la actividad comunicativa. Lo importante es familiarizar a los estudiantes con el mecanismo de funcionamiento de la clase de modo que rápidamente se adaptan a esta manera de aprender y disfrutan con el método.

En relación al tipo de actividades preferidas por los estudiantes, la impresión general es que les gusta hacer actividades de tipo oral, comunicativas, *role-plays,* interacción con compañeros, prácticas de audición, etc. Esto no quiere decir que no les gustan los ejercicios de gramática, de rellenar huecos y demás pero muchos de ellos reconocen que ese tipo de actividad se puede hacer en casa y en la clase prefieren practicar la parte oral.

Los estudiantes de Hong Kong tienden a preferir trabajar en parejas, y si se les da la opción les gusta trabajar siempre con la misma persona bien porque son amigos o porque coinciden en el

mismo sitio en la clase (es curioso ver que a pesar de no tener sitios asignados en las clases de español los estudiantes, en particular los de primer año, tienden a sentarse siempre en el mismo sitio durante todo el año). Quizá por timidez prefieren trabajar con una persona más que en un grupo grande. En niveles superiores donde los estudiantes se conocen desde hace mucho tiempo parece que los estudiantes no tienen reticencia a trabajar en grupo, es más, les gusta mucho hacer actividades en grupo donde tengan que debatir ideas para llegar a una conclusión. Si el trabajo va a ser evaluado la tendencia es hacia el trabajo individual (para evitar problemas de reparto del trabajo) o en pareja si se conoce bien a otra persona y se ha trabajado anteriormente con ella.

En algún momento de nuestras carreras profesionales hemos oído comentarios respecto a la pasividad de los estudiantes chinos en clase, el hecho de que no hablan en clase, que no participan… en Hong Kong la tónica general es que en un principio suelen ser pasivos, sobre todo cuando no conocen al profesor y su dinámica de clase. La idea de pasividad se debe en parte a la reticencia de los alumnos a hablar en clase cuando el profesor lanza una pregunta pero esto se puede deber al concepto de que está mal visto destacar por encima de los demás más que una actitud pasiva. En general, si los profesores dejan claro desde el principio que se espera la participación de los estudiantes y se llevan actividades a clase que requieren dicha participación entonces se muestran mucho más activos en la clase. También es cierto que cuanto más se conocen los estudiantes de una clase y más a gusto se encuentran con los compañeros son capaces de abandonar sus inhibiciones y participar activamente en la dinámica de la clase llegando a bromear con el profesor y los compañeros.

Con respecto a la última pregunta sobre la actitud de los estudiantes frente al error, la idea general que se tiene respecto al aprendiente es que odian equivocarse y una de las maneras de evitar el error es no hablar. Hay un dicho popular chino que dice: «Cuanto más hablas, más te equivocas; si no hablas, no te equivocas». Este dicho popular viene a corroborar la idea de que la mejor manera de evitar el error es callarse. A nadie le gusta cometer un error ya sea en Hong Kong o en cualquier otra parte del planeta. Ahora bien, la actitud frente al error puede variar de un lugar a otro. En Hong Kong los estudiantes suelen pensar mucho en lo que van a decir, al principio de su aprendizaje no son espontáneos, son perfeccionistas. La labor del profesor es darles a entender que el error es parte del proceso de aprendizaje, que es normal y que no es nada reprochable. Muchos alumnos ven el error como una muestra de su falta de esfuerzo y por eso lo rechazan pero el profesor puede animarles a contribuir reduciendo la posibilidad de la vergüenza, del *lose face* si no se hace mucho hincapié en el error. Algunos estudiantes prefieren que se les corrija inmediatamente para tomar conciencia del error y evitarlo en el futuro, en otros casos el profesor simplemente cuestiona la respuesta de forma que el estudiante se dé cuenta de que hay algo que no funciona y se autocorrija. Otra manera de tratar el error en clase es escribir varias respuestas de los alumnos en la pizarra sin identificar quién ha dicho qué. Luego, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre las respuestas e identificar si hay algún error para a continuación corregirlo. Este método les ayuda a reflexionar y mejorar. Una cosa que les suele molestar bastante son los errores de pronunciación como la incapacidad de pronunciar la "r" o no poder distinguir entre "p/b" o "t/d" y para ello la única solución que se les puede ofrecer es la práctica.

Para concluir, podemos decir que si bien hay ciertas características que se aplican al *aprendiente chino,* nuestros estudiantes no son tan diferentes a los de otras culturas como algunos piensan. ¿Diferencias? Sin duda alguna las hay, pero con el fenómeno de la globalización, la

formación continua del profesorado y la movilidad de los estudiantes la impresión que se tiene tras enseñar un tiempo en Asia es que no hay tanta disparidad entre cómo aprenden los alumnos orientales y occidentales y lo importante es saber adaptar los materiales y el estilo de enseñanza a diversos entornos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J.B. (1996): «Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture», en D.A. Watkins & J.B. Biggs (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*, Hong Kong/Melbourne, Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research, 45-68.
- Biggs, J.B. y D.A. Watkins (1996): «The Chinese Learner in retrospect», en D.A. Watkins & J.B. Biggs (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*, Hong Kong/Melbourne: Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research, 269-285.
- Bray, M. y P. Kwok (2003): «Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations and socio-economic patterns in Hong Kong», en *Economics of Education Review*, 22: 6, 611-620.
- Chan, C.K.K. y N. Rao (eds.) (2009): *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*, Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Chua, A. (2011): «Why Chinese Mothers are Superior», en *Wall Street Journal Online.* [en línea]. Disponible en: http://online.wsj.com/article/SB10001424052748704111504576059713528698754.html [Consulta: 25 enero 2011].
- _____ (2011b): *Battle Hymn of the Tiger Mother*, London, Bloomsbury.
- Dahlin, B. y D.A. Watkins (2000): «The role of repetition in the processes of memorizing and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong», en *British Journal of Educational Psychology*, 70, 65-84.
- Education Department Bureau (EDB) of the Hong Kong SAR (s/f): [en línea]. Disponible en: http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2&langno=1 [Consulta: 25 enero 2011]
- Hau, K.T. y F. Salili (1996): «Prediction of academic performance among Chinese students: Effort can compensate for lack of ability», en *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 65, 83-94.
- Lee, W.O. (1996): «The cultural context for Chinese Learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition», en D.A. Watkins & J.B. Biggs (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*, Hong Kong/Melbourne, Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research, 25-41.
- Marton, F., G.A. Dall'Alba y L.K. Tse (1996): «Memorizing and understanding: The keys to the

paradox», en D.A. Watkins & J.B. Biggs (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences,* Hong Kong/Melbourne, Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research, 69-84.

- Morris, P. (1997): «School knowledge, the state and the market: An analysis of the Hong Kong secondary school curriculum», en *Journal of Curriculum Studies,* 29:3, 329-350.
- OECD (2009): *Programme for International Student Assessment*. [en línea]. Disponible en: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf [Consulta: 25 enero 2011]
- Rao, N. y C.K.K. Chan (2009): «Moving Beyond Paradoxes: Understanding Chinese Learners and Their Teachers», en C.K.K. Chan & N. Rao (eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education,* Hong Kong, Comparative Education Research Centre, 3-32.
- Salili, F. (1996): «Accepting personal responsibility for learning», en D.A. Watkins & J.B. Biggs (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences,* Hong Kong/Melbourne, Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research, 85-106.
- Watkins, D.A. y J.B. Biggs (eds.). (1996): *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences,* Hong Kong/Melbourne, Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.
- _____ (2001): *Teaching the Chinese Learner: Psychological and pedagogical perspectives,* Hong Kong/Melbourne, Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.
- Yip, P. y J. Huen (2010): «Current Issues in Youth Suicide' *Freedom from Fear Magazine».* [en línea]. Disponible en: http://www.freedomfromfearmagazine.org/index.php?option=com_content&view=article&id=385:current-issues-in-youth-suicide&catid=51:issue-8&Itemid=161 [Consulta: 25 enero 2011]
- Yu, A.B. (1996): «Ultimate life concerns, self, and Chinese achievement motivation», en M.H. Bond (ed.), *The handbook of Chinese psychology*, Hong Kong, Oxford University Press, 227-256.

Distancia Lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China

LU JINGSHENG
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Resumen

Las investigaciones y prácticas de la adquisición de L2/LE demuestran que para aplicar una metodología adecuada hay que partir de la diferencia entre la lengua origen y la lengua meta, cuyo grado no es igual de una lengua a otra. A ello se refiere la teoría de la distancia lingüística, que debe ser un importante punto de referencia para organizar la enseñanza-aprendizaje de ELE en todo su proceso.

Un estudio comparativo entre chino, español, portugués e inglés confirma una distancia lingüística mucho mayor entre español y chino que entre español y otros idiomas mencionados, lo cual es un factor insoslayable en todas las dimensiones de la docencia de ELE a estudiantes chinos, incluida la de la elaboración y utilización de manuales y materiales didácticos.

A lo largo de más de medio siglo de la enseñanza de español como carrera universitaria en China, se han utilizado diversos métodos de español elaborados unos por los especialistas nativos y otros por los profesores chinos. Un estudio contrastivo entre estas dos especies de métodos —con *Español moderno* y *Sueña* como representativos— nos lleva a la conclusión de que cada uno presenta sus características y ventajas, pero en síntesis y relativamente, el primero es más adecuado a los estudiantes chinos, por lo que se utiliza generalmente en las aulas universitarias de español en China aunque contiene elementos mejorables.

Apoyados en este análisis, planteamos unos principios y pautas para elaborar materiales didácticos de ELE adecuados en el contexto chino.

1. Distancia lingüística: español para sinohablantes

1.1. Algunos aspectos comparativos entre chino, español, portugués e inglés

¿Cómo es o debe ser la enseñanza-aprendizaje de español para los hablantes de la lengua china? En estos momentos de rápido crecimiento del interés por la lengua española en China, se aprecian los esfuerzos de diversas iniciativas por dar respuesta a la cuestión y ofrecer soluciones a las prácticas docentes.

Las investigaciones y prácticas de la adquisición de L2/LE demuestran que para aplicar una metodología adecuada hay que partir de la diferencia entre la lengua origen y la lengua meta, cuyo grado no es igual de una lengua a otra. A ello se refiere la distancia lingüística, «una medida

de la diferencia tipológica que se da entre lenguas, es decir, el grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, fonética, etc., que existe entre ellas» (Martín Peris, 2008).

Las formas estructurales son expresiones principales del sistema lingüístico y constituyen diferencias principales entre las lenguas. El grado de la divergencia lingüística en cuanto a las formas estructurales no es igual de una lengua a otra y muy distante entre el chino y el español.

En la siguiente tabla tenemos el enunciado chino y sus versiones inglesa, española y portuguesa.

Logramos la comparación numérica de elementos morfosintácticos en la proporción de 0 **:** 9 **:**12 **:**12 entre chino, inglés, español y portugués respectivamente.

En este mismo ejemplo, tenemos en los enunciados español y portugués 12 voces, todas del mismo origen etimológico si son semejantes los artículos masculinos *el* y *o* y femeninos *la* y *a*. La versión inglesa presenta la misma cantidad de vocablos con 4 del mismo origen etimológico que español y portugués, representando el grado de similitud léxica en un 33%.

		Similitud gramatical	Similitud léxica
Chino	...政府号召...我们…加倍努力…增加生产。 gobierno llamar nosotros redoblar esfuerzo incrementar producción.	0	
Español	El gobierno nos llamó a redoblar nuestros esfuerzos por incrementar la producción.	12	12
Port.	O governo chamou-nos a redoblar nossos esforços para incrementar a produção.	12	12/12 (100%)
Inglés	The government called on us to redouble our efforts to increase production.	9	4/12 (33%)

Tabla 1. Comparación de similitud lingüística respecto al español

Hemos hecho otro estudio comparativo con el glosario de *Sueña 1* para encontrar el grado de similitud léxica entre español, portugués e inglés, el cual se muestra en la siguiente tabla:

	Español	Portugués	Inglés
Lecciones 1 y 2	252	120 (96%)	84 (33%)
Lecciones 9 y 10	125	207 (82%)	63 (50%)
Total	377	327 (87%)	147 (39%)

Tabla 2. Comparación de similitud léxica respecto al español

En términos generales se puede decir que en la secuencia de la distancia lingüística, el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas, se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre éste y español se pueden situar las lenguas portuguesa, italiana y francesa entre otras.

Genealógicamente español, portugués, italiano, francés, etc., son lenguas de la familia latina con muchas similitudes morfológicas y sintácticas, formando el grupo de lenguas *hermanas*. Estas lenguas y las lenguas germánicas como inglés y alemán son lenguas *primas,* presentan más diferencias gramaticales entre sí, las cuales, sin embargo, no son comparables con las que existen entre español y chino. Todas estas lenguas europeas no tienen ninguna relación de parentesco lingüístico con el chino, aunque éste trata de ser lengua *amiga* de las mencionadas.

1.2. Comparación entre chino y español

Para contestar a la pregunta que se ha planteado al comienzo de la presente ponencia, creemos que es condición previa conocer cómo es el español para los estudiantes de habla china. Obviamente, son muy grandes las diferencias entre las lenguas china y española en todos los planos lingüísticos. Debemos darnos cuenta de las grandes diferencias de la estructura lingüística y el contenido cultural con que se enfrentan los estudiantes sinohablantes al decidir iniciar el aprendizaje del español.

En el sistema fonético (Jingsheng, 1991), los chinos suelen encontrar problemas con la pronunciación de los fonemas vibrantes e interdentales que no existen en el chino y los fonemas oclusivos en parejas sorda-sonora que aparecen en chino todas sordas y en parejas aspirada-no aspirada; la distinción entre los dos vibrantes y entre éstos y el lateral; la estructura silábica española mucho más complicada que la china; los grupos consonánticos, sobre todo, aquellos formados con uno de los fonemas vibrante y lateral.

	Chino	Español
Vocalismo	Más complicado: 10 fonemas.	Sencillo: 5 fonemas.
	Mucha variación distribucional.	Simetría y uniformidad.
	Diptongación más compacta.	Diptongación con notable paso entre abiertos y cerrados.
Consonan-tismo	Pocos fonemas sonoros (5), más apicales y sin vibrantes.	Más fonemas sonoros (11), más dorsales y con vibrantes.
	Oclusivas: aspirada - no aspirada.	Oclusivas: sorda - sonora - africada.
	Poca variación.	Muchos alófonos distribucionales.

	Sin grupo consonántico.	Abundantes grupos consonánticos.
Estructura silábica	Muy sencilla: 4 tipos.	Complicada: 9 tipos.
	Sólo nasales después de la vocal.	Posible todas las consonantes tras la vocal.
	Delimitación clara de la sílaba con poca juntura de fonemas.	Énfasis del sirrema con fácil juntura de fonemas dentro.

Tabla 3.Contraste del sistema fonológico entre chino y español

En resumen[1], en el sistema morfológico, español presenta complicadas variaciones flexivas: el género y número para los sustantivos, pronombres, adjetivos y artículos, el caso para los pronombres personales, el modo, tiempo y persona para los verbos. Un verbo español de conjugación completa puede tener hasta un total de 115-118 formas flexivas, lo que constituye un verdadero rompecabezas para los chinos habituados a su lengua básicamente aislante, quiere decir, el verbo chino no se distingue morfológicamente de otras clases de palabra y tiene una única forma para todos los casos.

	Chino	Español
Criterio de la palabra	Criterio semántico: delimitación vaga de la palabra y clara del morfema.	Criterio morfológico: delimitación clara de la palabra (separabilidad) .
Forma libre	Morfema (carácter chino).	Palabra.
Tipología	Aislante.	Flexiva.
Variación morfológica	Palabras *llenas* y *vacías*.	Palabras variables y no variables.
	Sencilla: sin elementos flexivos en la palabra, con partículas funcionales de uso flexible.	Complicada: abundantes flexiones: género, número, caso, conjugación verbal regular e irregular
Clases de palabras	Criterio semántico y funcional.	Criterio morfológico.
	Clasificación no bien definida.	Clasificación clásica en 9 clases.
	Mucha conversión entre varias clases de palabras.	Poca conversión.
	Con clasificadores como determinante.	Con artículos como determinante.
	Palabras auxiliares.	

Tabla 4. Contraste del sistema morfológico entre chino y español

[1] Tengo publicados varios trabajos más detallados sobre este aspecto, el más reciente en chino: “第六篇 西班牙语教育发展”,《中国外语教育发展研究（1949-2009）》，上海外语教育出版社, 2009,336-376, y en español: “Distancia intralingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino”, revista México y la cuenca del Pacífico, 2008, Nº2, 45-56, Universidad de Guadalajara, México. Aquí se ofrece un resumen con unos cuadros sinópticos:

En la estructura sintáctica, la oración española se orienta a la relación sujeto/predicado, mientras la oración china a la relación tópico/comento. La oración española parece una cadena con eslabones (ideas conceptuales) enlazados por enganches (formas funcionales), quiere decir, las relaciones sintácticas entre las unidades conceptuales se expresan explícitamente con las formas funcionales. En cambio, la oración china puede ser metafóricamente un collar de cuentas (ideas conceptuales) ensartadas por un hilo invisible (funciones lógicas implícitas), y las relaciones gramaticales entre las ideas dependen en gran medida del orden de palabras y del contexto en que se encuentran.

	Chino	Español
Perspectiva funcional de la oración	Informativa: Tema-rema.	Gramatical: sujeto-predicado.
Rasgos sintácticos	Secuencia semántica.	Secuencia formal.
	Concordancia lógica.	Concordancia explícita.
	Alta dependencia contextual.	Poca dependencia contextual.
	Estructura cerrada.	Estructura abierta.
Relacionantes o conectores	Predominio de relación lógica Relacionantes pocos y de uso flexible.	Predominio de relación formal. Relacionantes abundantes y de uso rígido.
Orden de palabras	Rígido sujeto ante verbo, determinante ante determinado.	Flexible mediante casos pronominales y relacionantes.
Sujeto	Explícito en chino.	Implícito en español.

Tabla 5. Contraste de estructuras sintácticas entre chino y español

De este modo, los elementos gramaticales en español, tales como las variaciones flexivas (género, número y caso del sistema nominal, modo, tiempo, persona y las formas irregulares de la conjugación verbal), la concordancia entre estas formas morfológicas, el régimen combinatorio de construcción (artículos, conectores como preposiciones y conjunciones, distinciones sintácticas de los verbos transitivo, intransitivo y pronominal con diferentes valores funcionales y semánticos), son para estudiantes del habla china muy complicados y constituyen principales dificultades de aprendizaje.

La teoría de la distancia lingüística debe ser un importante punto de referencia para organizar la enseñanza-aprendizaje de ELE en todo su proceso. En nuestras prácticas docentes de lenguas extranjeras, creemos conveniente considerar también diferentes grados de la diferencia lingüística para aplicar adecuadamente la metodología.

Es obvio que no será igual, en términos cualitativos, la dificultad de un

estudiante español para aprender francés que para aprender ruso, pues siendo el español y el francés dos lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, la distancia entre ambas será menor que la existente entre una lengua romance, el español, y una lengua eslava, el ruso (Santos Gargallo, 1994: 35).

2. Análisis de errores aplicado a algunos casos concretos

Los problemas y dificultades que encuentran los estudiantes chinos en el aprendizaje de español tienen una estrecha relación con la enorme distancia que existe entre los dos idiomas en cuanto a las formas estructurales y sustancias culturales que los mismos llevan. Podemos conocerlos a través de un análisis de los errores que suelen cometer los estudiantes chinos en el aprendizaje y el uso del español.

1. Errores hallados en el ítem de dictado del EEE4 del año 2004[2]:

> Madrid sea con/pe tido en pocos años en una grand ciudad./ fue nombrado 1992 / capital europea de la cultura. / Es una ciudad de contra tes, / dónde se mezcla la arquitectura antigua y moderna. / La calidad de la vida de sus habitante se ha levanta mucho / y una muestra de ellos es Madrid ha llegado hacer / uno de los capitales europeos con más espacio berdes. / Aquí está el govierno y la familia real. / Sus gentes son todas partes del mondo, / y ya que Madrid has ido un importante fogo de atensión y atra ción de otras regiones. / Es realmente difícil encontrar a una pe sona que tiene sus orígenes en Madrid. / Realmente, / en Madrid, / se concientra en gran metida lo que es el sentir que españa.

Hemos seleccionado 41 errores significativos y más cometidos, que se pueden clasificar de acuerdo con la tipología descriptiva en 7 errores fonéticos (17%), 9 ortográficos (22%), 7 léxicos (17%) y 18 gramaticales (44%). Según la tipología de la transferencia, negativa naturalmente, podemos clasificar los errores en 5 (12%) de la interferencia por la lengua materna, 2 (5%) de la transferencia por inglés como lengua extranjera que ha aprendido antes y junto con el español y 34 (83%) de novedades lingüísticas, quiere decir, fenómenos lingüísticos de la lengua meta que no existen en la lengua materna.

2. Errores en la carta de un inmigrante chino que lleva más de una docena de años viviendo en Argentina y ha aprendido español en un ambiente de inmersión total (* indica la falta de relacionante):

> "estoy * argentina. regreso * dia 20 de enero,aqui no puede esgribir * china, cuando regreso * shanghai -abramos persona-mente."

[2] 陆经生, 郑书九，盛力(2005)，《高等学校西班牙语专业四级考试真题与分析》，上海外语教育出版社

En este breve párrafo se registran 17 errores, que se pueden clasificar de la siguiente manera:

Tipología descriptiva		Causa (interferencia)	
Fonética	3	Interf. Inglés	1 (5.9%)
Escritura	7	Interf. L/M	4 (23.5%)
Gramática	7	Novedades	12 (70.6%)
Total	17		17

Tabla 6. Clasificación de errores y porcentaje de causas

Es notable el alto porcentaje (70.6%) de los errores debidos a las novedades lingüísticas, o sea, los fenómenos del español que no existen en la lengua materna. Este residente chino debe tener una suficiente competencia comunicativa en español para dedicarse a los negocios en Argentina, sin embargo cometió tantos errores relacionados con las formas lingüísticas, lo cual no debe ser nuestra finalidad en la enseñanza de ELE en China.

3. Errores en un ejercicio de traducción del chino al español. (Ejercicio XIII de la lección 11 de *Español Moderno* 3):

哥伦布及其船队到达美洲之后，成千上万的欧洲人，特别是西班牙人，陆续迁居这块新大陆。殖民时期从此开始。在300多年的时间里，大批印第安人死于战乱或疾病。幸免于难的被迫背井离乡。印第安文化遭到严重摧残。在外来文化与土著文化的冲突中，新的社会和文化在美洲大陆逐渐产生。它是基督教文明、哥伦布之前美洲文明和非洲文明融合的产物。这种融合为人类增添了新的种族，如欧洲人和印第安人的后代梅斯蒂索人，欧洲人和黑人的后代穆拉托人。除此之外，拉丁美洲的建筑、雕刻、文学、艺术也因为受到不同文化的影响而独具特色。

[1]Despues de[2]Colon y sus [3]flotas [4]llegar a América Latina, [5]millones de europeos, especialmente los españoles[6][7]poco a poco [8]fue[]on [9]trasladando a [10]este nuevo [11]continente. [12]La época de colonización desde entonces empezó. Durante el [13]tiempo [14]de trescientos años, muchos indios [15]morían a causa de [16]las guerras o enfermedades. Los sobrevivientes se vieron obligados a [17]despedir[]a sus [18]pueblos [19]maternos. La civilización [20]indiana [21]sufría [22]muchos [23]dete[]ioros. En los choques [24]de la cultura extranjera y [25][26]indi[]gena, [27]poco a poco surgió [28]la civilización de una nueva sociedad y cultura [29][]. Es [30]un producto mezclado por la civilizacion cristiana, [31][32]precolombino [33]latinoamericano y [34][]africana. Este mestizaje [35]agrega a la humanidad [36]nuevos [37]raíces, [38][]por ejemplo, [39]el mestizo, [40]posternidad de [41]los europeos [42]y los indigenas, y [43]el mulato, de [44]los europeos y los negros. Además, la [45]construcción, [46][]estatua,[]literatura y

artes [47]latinoamericanos [48]tienen un estilo especial [49]a causa de [50]influirse por diferentes culturas.

Hemos compilado 50 errores (3 contados en dos tipos), que clasificamos en 5 tipos, de los cuales los 3 primeros (léxico, gramática y escritura) se pueden atribuir a las novedades lingüísticas, cuyo porcentaje llega a la altura del 83.3%.

Tipología	Cantidad (%)	Detalles	Causas
Léxico	14 (26.4%)	Semántico: 11; Locución: 1; Colocación: 2.	Novedades lingüísticas: 83.3%
Gramát.	25 (47%)	Gén.: 4; Núm.: 4; Tiempo: 3; Tipos verb: 2; Prep.: 1; Art.: 7; Orden: 2; Sintáctica: 2.	
Escritura	5 (9.4%)	Tilde: 3; Mayúsc.: 1; Puntuac.:1; Ortogr.: 1.	
Trad. desviada	5 (9.4%)	Superfluo: 3; Pérdida: 2.	Técnica de traducción: 16.7%
Interf. LM	4 (7.5%)	Orden de palabras: 3; Calco: 1	

Tabla 7. Clasificación de errores y porcentajes

De los tres tipos de nuestro corpus, el dictado tiene el mayor grado de objetividad, escribiendo exactamente como se oye, por lo que sus errores se deben principalmente al dominio de las formas lingüísticas. La composición (carta) tiene alto grado de subjetividad y puede expresar la propia idea eligiendo expresiones y construcciones en su dominio y evitando aquellas formas lingüísticas que no se conozcan bien; la traducción reúne rasgos de los dos primeros tipos, debiendo ajustarse al contenido original, pero pudiendo desprenderse de las formas estructurales del texto original para recurrir a aquellos elementos idiomáticos que mejor le parezcan.

Los resultados estadísticos demuestran que lo común de los errores en los tres modelos textuales es que los errores gramaticales se aproximan a la mitad y la mayoría de los errores se atribuyen a las novedades lingüísticas, alcanzando altas proporciones: 83%, 70.6% y 83.3% respectivamente.

Los problemas planteados en el análisis de errores ya expuesto, tales como la audición, la escritura, la gramática, el léxico, la transferencia negativa (interferencia), la habilidad de traducción, así como otros aspectos fonológico, pragmático, cultural e intercultural que no hemos abordado en el presente estudio, constituyen diferentes grados de dificultad para estudiantes sinohablantes en sus afanes de dominar bien el español. Las causas de los errores residen objetivamente en la gran diferencia lingüística y cultural que existe entre chino y español. Precisamente debido a la enorme distancia lingüística, muchos rasgos idiomáticos de la lengua meta —español— no encuentran similitudes en la lengua origen —chino—. Los aprendientes sinohablantes tienen que

recurrir a su propio talento cognitivo y a ejercicios repetitivos para adquirir un sistema lingüístico casi totalmente nuevo y formar destrezas en su uso. Frente a las estructuras formales explícitas y rigurosas —o rígidas— que presenta el español, nuestros estudiantes pueden hacer más que una instrucción intensiva de las reglas gramaticales para denominarlo con corrección y destreza.

Debemos conocer bien los rasgos característicos del aprendizaje de español de los estudiantes chinos y los problemas que éstos encuentran para aplicar una metodología adecuada y eficaz, diseñada para solucionar los problemas planteados.

3. Observaciones sobre manuales o materiales didácticos del ELE adecuados al contexto chino

3. 1. Análisis de necesidades y objetivos

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo y para mejorarlo es fundamental empezar por el análisis de necesidades y objetivos (Aguirre, 2005).

En esta exposición queremos dirigir nuestro análisis a los cursos de español con grado universitario, que se han expandido de manera vertiginosa en el último decenio (Lu Jingshen, 2009). Tienen una duración de 3-4 años. Los alumnos vienen inmediatamente de los colegios, con edad y formación cultural más o menos iguales, generalmente sin ningún conocimiento de español, por lo que la enseñanza debe empezar por el "abecé" del mismo. El estudio universitario es un medio importante por el que los jóvenes obtienen un buen trabajo. Gracias a la apertura del país al exterior que tiene el Gobierno como política fundamental, se ha presentado durante el último decenio una deficiencia cuantitativa de graduados de español frente a su demanda. Al ser admitidos los estudiantes son conscientes de que podrán encontrar trabajo relacionado con el español y por lo tanto tienen una clara motivación instrumental respecto a su carrera, lo cual constituye un estímulo constante para los estudiantes en sus 4 años de estudio universitario.

Estos cursos tienen por objeto formar profesionales de alta cualificación para cubrir la demanda de recursos humanos con dominio de español y conocimientos de la cultura hispánica que se presenta en las importantes instituciones y empresas chinas y extranjeras. El objetivo oficial[3] exige altos niveles de la competencia lingüística, a saber: correcta pronunciación y entonación, uso normativo de la ortografía, la morfología y la sintaxis, propiedad en el uso de las expresiones, destrezas en la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión de lectura, la expresión escrita y la traducción y capacidad integral en el uso real de la lengua extranjera. Obviamente se persiguen rasgos de habilidad, corrección y sistematización en el dominio de la lengua extranjera en cuanto a necesidades y objetivos, sin detenerse en una competencia comunicativa de primera necesidad.

A lo largo de nuestras prácticas de promoción de ELE en China, los hispanistas docentes chinos siempre ponemos mucha atención en la gran distancia lingüística entre chino y español. Partiendo de eso aplicamos una metodología adecuada a estudiantes chinos y asimilando a la vez

[3]育部高校外语专业教学指导委员会（何其莘等，1999）："关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见"，《外语教学与研究》，24-28

los logros de estudios teóricos y experiencias prácticas de ELE en el extranjero, nos esforzamos por establecer una infraestructura sistemática de la enseñanza de ELE adecuada al contexto chino, que comprende diversos aspectos del proceso: concepción de la enseñanza-aprendizaje de ELE basada en la distancia lingüística, planificación del contenido curricular, diseño de asignaturas operables y eficaces, formación del profesorado cualificado, elaboración de materiales didácticos con peculiaridades propias, implantación del sistema propio de evaluación e internacionalización de actividades docentes e investigativas, entre otros.

3.2. Comparación entre Español moderno *y* Sueña

Dada la gran diferencia entre chino y español, los Departamentos de Español suelen dedicar buena parte de sus esfuerzos a elaborar libros didácticos adecuados al aprendizaje de los estudiantes chinos. Es necesario establecer un nuevo sistema de materiales didácticos, cuyo contenido, forma y progreso se organizan de acuerdo con los objetivos concretos del curso y los problemas de aprendizaje de los estudiantes chinos, a la vez de hacer adaptaciones a los materiales importados o utilizarlos en su forma original.

A lo largo de más de medio siglo de la enseñanza de español como carrera universitaria en China, se han utilizado diversos métodos de español elaborados unos por los profesores chinos[4] y otros por los especialistas hispanohablantes nativos. Tratamos de exponer un estudio contrastivo entre estas dos especies de métodos con *Español moderno* y *Sueña* como representativos, como se muestra en el siguiente cuadro:

	Español moderno	Sueña
Composición de la unidad	Bloques delimitados y separados entre contenidos y ejercicios.	Bloques más diversificados, mezclados entre contenidos y ejercicios.
Fonética	Buena introducción progresiva: con fonemas bien distribuidos en las 12 lecciones del libro 1, con explicación detallada, ejercicios sistemáticos y una atención especial a problemas de pronunciación de los estudiantes chinos.	Breve y no bien distribuida según problemas de estudiantes chinos, con la pronunciación de todas las letras del español concentrada en la lección 1 del libro 1.
Gramática	Base del proceso didáctico.	Desarrollo en torno a las funciones.
	Mucho contenido, sistemática y detallada, bien estructurada en los libros 1-4, con progresión adecuada y atención especial a	Sistemática y detallada, con ejercicios diversos. Con mucho contenido, tal vez demasiado cargado en el

[4] Amplia información se ve en《中国外语教育发展研究（1949-2009）》"第六篇西班牙语教育发展"，上海外语教育出版社, 2009，336-376

	problemas de chinos.	periodo inicial.
	Ejercicios constantes, repetitivos y de traducción.	
Léxico	Cantidad equilibrada: Lec.1-12: 24-35 vocablos, 13-24: 42-55, incluidas las formas flexivas (es, son; usted, ustedes...), con progresión adecuada favorable al dominio.	Mayor número, no bien equilibrado, demasiado cargado al comienzo: Lec.1-5: 57-137 vocablos; 6-10: 35-101, sin contar más palabras desconocidas en enunciados.
	Lista cerrada, limitada al texto: favorable al aprendizaje controlado y dominio garantizado, pero susceptible de limitar la mentalidad deductiva.	Lista abierta: seleccionada en función de las tareas comunicativas y diversificada en texto, audio, ilustración, diálogo, ejercicios, etc.
	Léxico básico (hiperónimos antes que hipónimos): pan, postre en L.15, favorable al dominio y la primera necesidad comunicativa.	Léxico coloquial en España: L.3: torrija, roscón, mazapán, turrón, etc., favorable al uso en España.
	Método analítico y de traducción: mejores conocimientos formales, énfasis en el dominio y uso correcto.	Método directo y situacional: mejores conocimientos conceptuales, énfasis en la competencia comunicativa.
Vocabulario/glosario	Un vocabulario del texto y otro general.	Un glosario general.
	Bilingüe español-chino, con indicación de categorías gramaticales.	Multilingüe, sin indicación de categorías gramaticales.
Ejercicios	Mayor peso en la gramática. Repetitivos y mecánicos. Revisión periódica de ítems ajenos al chino.	Mayor peso en la competencia comunicativa. Ejercicios diversificados y bien diseñados.
	Ejercicios de traducción.	
Lenguaje		Más actualizado.
Culturales	Con algún contenido chino.	Más al día y mucha diversidad.
Idioma de enunciados	Empezar con chino y avanzar en bilingüe.	Todo en español.
Maquetación		Mejor diseñada e ilustrada.

Tabla 8. Comparación de *Español moderno* y *Sueña*

Lo que se ha expuesto en la tabla nos lleva a la conclusión de que cada uno presenta sus

caracteristicas y ventajas, pero en síntesis y relativamente, el primero es más adecuado a estudiantes chinos, por lo que se utiliza generalmente como material principal en las aulas de español en China aunque contiene deficiencias mejorables. Se importan también, hoy más que antes, los materiales didácticos de ELE de autores españoles, algunos de ellos tienen incluso versiones adaptadas publicadas en China, como *Sueña, Español lengua viva y Nuevo español 2000* entre otros, que tienen títulos chinos adaptados también: 《走遍西班牙》，《当代西班牙语听说教程》y《标准西班牙语》[5].

3.3. Ideas para materiales didácticos de ELE adecuados al contexto chino

Ante la necesidad de materiales didácticos de español adecuados al contexto chino, proponemos promover una cooperación entre expertos chinos e hsipanohablantes nativos en la elaboración conjunta de manuales y materiales de ELE para el mercado chino. Apoyado en este análisis me permito plantear las siguientes ideas que puedan servir de principios y pautas para materiales didácticos de ELE con el mencionado carácter:

1. Mucha atención a la fonética en la etapa inicial: introducción progresiva y bien distribuida de los elementos fonéticos del español con ejercicios específicos.

2. Mucha atención a la gramática hasta el nivel intermedio: presentar los items gramaticales de manera bien estructurada y distribuida y hacer más detallada la explicación y contrastiva en caso necesario, con ejercicios específicos y repetitivos. Es un aspecto muy importante para estudiantes chinos. En cuanto a los fenómenos gramaticales que no existen en chino, como por ejemplo *verbos reflexivos*, no se debe presentar sólo sus formas, sino también exponer su valor funcional y usos y hacer muchos ejercicios para que se capte el concepto de *lo reflexivo* y se adquiera el hábito de uso.

3. Controlar la cantidad de nuevas palabras que aparezcan en una unidad didáctica con un número razonable, equilibrado y bien seleccionado, que no haga demasiado trabajoso el aprendizaje y que permita la debida memorización en un determinado espacio de tiempo a fin de garantizar el dominio.

4. Un vocabulario a cada lección (o unidad) además del glosario general, ambos en forma bilingüe, con las palabras nuevas y nombres propios (Nueva York…). Se propone indicar categorías gramaticales del vocablo, como el género y la forma singular del plural para el sustantivo, transitivo, intransitivo y pronominal para el verbo, a fin de conducir a percibir diferentes regímenes de construcción sintáctica.

5. Combinar lo nuevo con lo estudiado: repaso de palabras y expresiones usuales estudiadas en textos nuevos. Agregar, además de los ejercicios relativos al contenido de la lección en estudio, algunos ejercicios constantes, repetitivos, de los núcleos gramaticales y aquellos aspectos del

[5] 《走遍西班牙》(*Sueña*)，Mª Ángeles Álvarez y otros, Anaya, 王磊编译，刘建审定，外语教学与研究出版社，2008

《当代西班牙语听说教程》(*Español lengua viva*)，Mª Teresa Martínez y otros, Santillana, 顾问王军，编者卜珊，高教出版社，2010

《标准西班牙语》(*Nuevo Español 2000*)，J. Sánchez Lobato, SGEL, 曹羽菲编译，陆经生审定，海文出版社，2010.

sistema lingüístico que sean difíciles de comprender y dominar para sinohablantes por ser desconocidos en la lengua materna.

6. Uso razonable del chino y el bilingüismo. Presentar explicaciones de los contenidos didácticos y enunciados de ejercicios en chino o en bilingüe. Es importante en un manual de español para principiantes chinos, por lo menos en las primeras unidades o en todo el libro uno. Con ello se facilitará a los estudiantes chinos la comprensión del objeto y el contenido a estudiar y se les permitirá el autoaprendizaje fuera del aula.

7. Introducir una porción razonable de contenidos de la cultura y vida social de China, sobre todo, aquellos aspectos relacionados a la vida de los estudiantes e interesantes a los extranjeros visitantes o residentes en China, a fin de ofrecer temas de conversación y debate para practicar español.

8. Introducir algunas indicaciones de carácter comparativo resaltando aspectos contrastivos entre los dos sistemas lingüísticos. Esto ayudará a estudiantes chinos a tomar la conciencia de la distancia lingüística y por consiguiente comprender y dominar correctamente los rasgos lingüísticos propios y singulares del español.

9. Dar debida importancia al papel de traducción en el proceso de ELE en China, dada la gran diferencia entre las dos lenguas en cuestión. La traducción, considerada como subcompetencia comunicativa que se debe formar y a la vez importante procedimiento de aprendizaje[6], podría ser un buen ejercicio para facilitar la comprensión y producción del significado, practicar la correcta asimilación de las reglas gramaticales, probar y evaluar el dominio de los contenidos estudiados, entre otras funciones. Se recomienda poner ejercicios de traducción en los manuales u otros materiales de ELE en todos sus niveles.

Durante los últimos años, la Coordinación de Español del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras y la Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai colaboran en la elaboración y edición de la serie Nuevo Siglo de materiales didáticos para cursos universitarios de español, para lo cual se reúne como autores a los profesores experimentados de los principales Departamentos de Español del país. Como primer número han procedido a preparar los libros de unas diez asignaturas, tales como Español Integral, Lecturas en Español, Introducción a la Lectura de la Prensa en Español, Ejercicios Audioorales de Español, Introducción a la Cultura Española, Introducción a la Cultura Latinoamericana, Literatura Española, Literatura Latinoamericana, entre otras. Han visto la luz a partir de 2008.

Ahora que son cada vez más frecuentes los encuentros entre los docentes, las instituciones y las casas editoriales chinas y españolas dedicados a la promoción de ELE en China, esperamos ver que, mediante el intercambio de experiencias e ideas, se conjuguen los esfuerzos de ambas partes para producir más materiales didácticos de ELE que, superando la gran distancia lingüística y social, satisfagan el creciente interés que existe en la sociedad china por aprender la lengua española y conocer la cultura hispánica.

[6] Vid. Instituto Cervantes (2006: 13, Procedimientos de aprendizaje).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Beltrán, B. (2005): «Análisis de necesidades y diseño curricular», en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.), 643-664.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lu Jingsheng (1991): «Estudio contrastivo entre sistemas fonológicos chino y español», en *Palabras* de UD, Univ. Distrital de Bogotá. 陆经生："汉语和西班牙语语音对比 ---- 兼析各自作为外语学习的语音难点"，《外国语》1991年第6期，58-62页
- Lu Jingsheng (1996): «Enseñanza e Investigación de Español en China», en *Actas del IV Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Seúl, 727-738.
- Lu Jingsheng (2008): «Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino», en *México y la cuenca del Pacífico*, 2, Universidad de Guadalajara, México, 43-54.
- Lu Jingsheng (2009): "第六篇 西班牙语教育发展",《中国外语教育发展研究（1949-2009）》，上海外语教育出版社,，336-376
- Martín Peris, E. y otros (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes, SGEL.
- Penadés Martínez I. (coord.) (1999): *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portuqués y español-chino)*, 5, Madrid, Edinumen.
- Richards, J.C. y T.S. Rodgers (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Trad. De J. M. Castrillo, Cambridge Univ. Press.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.) (2005): *Vademécum para lam formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, métodos y enfoques*, Madrid, SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1994): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüistica contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- _____ (2004): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- Sonsoles Fernández (1997): *Interlengua y análisis de errores*, Madrid, Edelsa.
- 戴炜栋主编（2006):《中国外语教学法回顾、探索与展望——首届中国外语教学法国际研讨会论文集》，上海外语教育出版社
- 戴炜栋、胡文仲主编（2009):《中国外语教育发展研究（1949-2009）》，第六篇：西班牙语教育发展上海外语教育出版社,，336-376
- 教育部高校外语专业教学指导委员会（何其莘等，1999）："关于外语专业面向21世纪本科

教育改革的若干意见”，《外语教学与研究》，24-28

- 陆经生（2009）:“构建具有国情特色的西班牙语教学体系”，《中国外语教育发展战略论坛》，上海外语教育出版社，119-134
- 陆经生, 郑书九，盛力(2005):《高等学校西班牙语专业四级考试真题与分析》，上海外语教育出版社
- 赵士钰(1999):《汉语、西班牙语双语比较》,北京,外语教学与研究出版社

Chino para profesores de español

JUAN CARLOS MORENO CABRERA
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

Una de las tesis que he defendido recientemente (Moreno Cabrera, 2010) en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, es la que mantiene que los profesores de español deben tener al menos unas nociones de las lenguas nativas de sus alumnos. Estos conocimientos les van a ser muy útiles a la hora de enseñar español a los estudiantes extranjeros, dado que estos estudiantes van a acceder inevitablemente a nuestra lengua a través de sus lenguas nativas y de sus lenguas segundas. Es imposible, por irrealizable, el intento de eliminar toda influencia de esas lenguas en el proceso de aprendizaje del español, dado que el estudiante no es consciente de la mayor parte de sus habilidades en esas otras lenguas y, por consiguiente, no es capaz de controlar esas habilidades, la mayor parte de ellas automatizadas, para que no interfieran en su aprendizaje del español. En consecuencia, el aprendizaje del español por parte de los estudiantes extranjeros está inevitablemente mediatizado por sus lenguas nativas y sus lenguas segundas y eso tiene necesariamente que tenerlo en cuenta el profesor de español.

Por consiguiente, dado que el tipo de mediatización lingüística de cada alumno depende de la estructura de sus lenguas nativas y segundas ya aprendidas, el profesor debe ser consciente de esas características de los idiomas de los que el alumno parte, para poder actuar en consecuencia y adaptar su actividad docente a esas circunstancias lingüísticas para, de ese modo, ser más eficiente en su labor.

En el caso de la enseñanza de español a los sino-hablantes, lo ideal sería que el profesor de español a estos estudiantes supiera chino. Es evidente que los profesores chinos de español cumplen este requisito. Sin embargo, esto no significa que solo los profesores chinos de español pueden enseñar de modo eficaz español a los hablantes nativos de chino. No es necesario dominar la lengua china para saber en qué puntos difiere esta lengua del español y, por tanto, cómo adaptar la actividad docente a las peculiaridades del alumno chino. Basta con tener unos conocimientos elementales de la lengua china que pueden ser adquiridos en un curso de chino básico para profesores de español que ocupe un cuatrimestre, por ejemplo. Estos conocimientos contribuirán a potenciar de forma notable la eficacia de la enseñanza del español a los chinos por parte de los profesores españoles. De esta manera, además, los profesores chinos y españoles de español a los chinos se complementarían perfectamente y podrían colaborar en muchos aspectos de la actividad docente de español a chinos tanto teórica como empíricamente.

Existen publicaciones de aprendizaje del español especialmente diseñadas para estudiantes chinos (Liao, 2005; Cortés y Fang, 2007); sin embargo, no hay publicaciones que vayan dirigidas específicamente a los profesores de español que van a enseñar esta lengua a los estudiantes chinos. En este artículo voy a esbozar algunos de los conocimientos sobre la lengua china que deben tener los profesores españoles que han de enseñar su lengua a los sino-hablantes, sin

pretensión alguna de ser exhaustivo, dadas las lógicas limitaciones de espacio y de conocimientos por mi parte, puesto que no soy sinólogo. Esos conocimientos pueden y deben desempeñar un papel muy importante en la actividad docente de estos profesores.

2. La fonética y la escritura fonética chinas

La fonética constituye una de las mayores dificultades para los estudiantes de cualquier lengua extranjera. Esto se debe a que los hábitos fonéticos de la lengua propia están profundamente asentados y automatizados y es muy difícil neutralizarlos para adquirir los de una nueva lengua. Esa es la razón del denominado *acento extranjero,* del que muy pocos pueden librarse. Los automatismos articulatorios de la lengua nativa interfieren de modo permanente con los de la lengua aprendida de adulto e impiden en muchas ocasiones unos resultados idénticos o muy similares a los de los nativos. Existen personas que prácticamente no tienen acento extranjero al hablar una lengua aprendida de adulto. Pero hay que reconocer que estas personas forman una selecta minoría.

Por ello, un conocimiento básico de la fonética y fonología chinas es necesario, yo diría imprescindible, para todo profesor de español que enseñe a alumnos sino-hablantes.

El sistema fonológico chino no es muy complejo. He aquí una tabla con él (http://en.wikipedia.org/wiki/Modern_Standard_Chinese_phonology):

	Bilabial	Labio-dental	Alveolar	Retroflex	Alveolo-palatal	Palatal	Velar
Nasal	m		n				ŋ
Plosive	p pʰ		t tʰ				k kʰ
Affricate			t͡s t͡sʰ	t͡ʂ t͡ʂʰ	t͡ɕ t͡ɕʰ [2]		
Fricative		f	s	ʂ	ɕ [2]		x
Liquid			l	ɻ~ʐ [1]			
Semivowel						j ɥ [3]	w [3]

La diferencia más llamativa respecto del sistema fonológico del español es la existencia en chino de la oposición aspirada/no aspirada en las oclusivas y africadas frente a la que existe en español entre oclusivas sonora/ sorda. De esta manera, en chino no hay oposición fonológica entre, por ejemplo [p] y [b], [t] y [d] o [k] y [g], como ocurre en español, sino entre la sorda no aspirada y la sorda aspirada. Este, pues, es un punto fundamental que debe guiar las explicaciones sobre la pronunciación española que se realizan a los sino-hablantes.

Normalmente, todos los estudiantes de español como lengua extranjera están alfabetizados y, por tanto, están mediatizados por la escritura. La escritura puede ser muy perjudicial para la adquisición de una lengua extranjera, porque, entre otras razones en las que no puedo entrar aquí (Moreno Cabrera, 2005), las convenciones ortográficas de las distintas lenguas son muy diferentes

y ejercen una influencia distorsionante con la que el profesor de español tiene que contar.

Un caso claro es el de los hablantes alfabetizados de chino. Muchos de ellos conocen la transcripción de la lengua china en la que se utiliza el alfabeto romano, denominado *pīnyīn* (拼音). Por ello, una oración china como la siguiente (Coulmas, 2003: 59) escrita en logo-silabogramas:

中国这几年的变化的确很大

se puede transcribir en caracteres romanos como

zhōngguó zhèjǐ nián de biànhuà díquè hěn dà

'China ha experimentado grandes cambios en estos años'

Las letras romanas utilizadas guardan una relación con los sonidos del chino que es similar en unos aspectos y muy diferente en otros, respecto de la relación entre esas letras del alfabeto romano y los sonidos del español.

Un gran problema con el alfabeto romano está en que las letras conocidas por muchas personas que no saben español no tienen un valor fónico unívoco en las lenguas que usan este alfabeto, por lo que, si muchas veces pueden ayudar a la adquisición de la pronunciación del español, otras veces inducen pronunciaciones erróneas o dificultan el adecuado aprendizaje de nuestra lengua.

En el siguiente cuadro vemos cómo los fonemas chinos se asocian a determinadas letras del alfabeto romano en la transcripción oficial (http://en.wikipedia.org/wiki/Pinyin) *pinyin*:

	Bilabial	Labio-dental	Alveolar	Retroflex	Alveolo-palatal	Palatal	Velar
Plosive	[p] b | [pʰ] p		[t] d | [tʰ] t				[k] g | [kʰ] k
Nasal	[m] m		[n] n				
Liquid			[l] l	[ɻ~z][1] r			
Affricate			[ts] z | [tsʰ] c	[tʂ] zh | [tʂʰ] ch	[tɕ] j | [tɕʰ] q		
Fricative		[f] f	[s] s	[ʂ] sh	[ɕ] x		[x] h
Semivowel						[j][2] or [ɥ][3] y	[w][2] w

Observamos que la [p] oclusiva sorda se transcribe como <b> y la [pʰ] aspirada se transcribe como <p> lo análogo ocurre con la [k] y con la [t]. Esto debe saberlo el profesor de español para chinos, ya que sus alumnos están casi con toda seguridad alfabetizados y conocen esta transcripción del chino a los caracteres romanos. Así, por ejemplo, un alumno chino puede pronunciar <daba> como [tapa], debido a la influencia de la transcripción oficial del alfabeto romano del chino. Otras letras romanas de esta transcripción oficial tienen un valor diferente del que tienen en el alfabeto español. Por ejemplo, el grafema <c> no se asocia nunca al sonido [k],

sino siempre a un sonido africado alveolar aspirado [ts^h]. De esta forma, la palabra china *can* (参)'participar, tomar parte' no se pronuncia nunca [kan] como la palabra <can> en español.

Por otro lado, el grafema <j> se asocia a una africada alveo-palatal sorda [tɕ] y nunca a la fricativa velar sorda [x] o glotal sorda [h] como en español; un sonido próximo a éste es representado por el grafema <h>, que, a diferencia del español, siempre se pronuncia en chino mandarín.

Además. el grafema <z> se asocia a las africadas [dz] / [ts], sonora y sorda respectivamente y nunca a [s] / [θ] como en español. De esta forma, el chino mandarín *zì* (自)'sí (mismo)'es fonéticamente [tsì], no [sì].

Por otro lado, la grafía <q> se asocia con un sonido africado alveo-palatal sordo aspirado, tal como podemos ver en el cuadro anterior. Dado que, en el alfabeto español, este grafema nunca aparece sin un grafema <u> siguiente, no parece que pueda haber en principio confusiones respecto de la pronunciación de la <qu> en español. Sin embargo, hay unos pocos casos en los que la confusión sí que es posible. Se da cuando al grafema <q> le sigue un grafema <u> más un grafema <e>, tal como podemos ver en las siguientes palabras del chino mandarín:

quē (缺) 'faltar, escasear'; *qué* (瘸) 'cojear, cojo'; *què* (却) 'pero'; *què* (雀) 'pájaro'

Ante ello, un hablante de chino puede malinterpretar la conjunción española <que> o el pronombre interrogativo <qué> como[tɕ^{h}we].

3. El sintagma nominal

Uno de los rasgos del sintagma nominal chino más característicos frente al español es que los sustantivos, adjetivos y determinantes no tienen flexión de número. Por ejemplo, en el sintagma nominal (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 115): 那些扣子 Nèi xiē kòuzi 'aquellos botones' el determinante *nèi* 'aquel' y el sustantivo *kòuzi* 'botón' no indican plural; la pluralidad es señalada solamente por el clasificador *xie*.

Tampoco hay artículos definido e indefinido en chino, por lo que este aspecto es uno de los puntos más difíciles para los estudiantes de español sino-hablantes. Por ejemplo, la expresión (Zadoyenko y Shuin, 1986: 142):

教師在黑匾板上寫字
Jiàoshī zài hēibǎn shang xiězì
'El profesor escribe en la pizarra'

La traducción literal de esta oración es 'profesor en pizarra sobre escribe', en donde ni *profesor* ni *pizarra* van provistos de determinante alguno.

En chino cuando un sustantivo va antecedido de un determinante o numeral, debe ir precedido de un clasificador, como podemos apreciar en los siguientes ejemplos (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 109): 這把椅子 zhèi bǎ yǐzi ,'esta silla', donde bǎ es un clasificador, 五個朋友 wǔ ge péngyǒu 'cinco amigos' donde *ge* es un clasificador. Por tanto, a los alumnos

chinos de español una expresión como *dos mesas* les puede resultar incompleta o elíptica.

A diferencia de lo que ocurre en español, en chino el complemento del nombre se coloca antes y no después del sustantivo al que afecta. He aquí un ejemplo (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 141):

老虎的耳朵
lǎohǔ de ěrduō
'Las orejas del tigre'

La traducción literal de este sintagma nominal sería 'tigre *de* oreja', donde *de* es una particular gramatical que señala que lo que precede es complemento nominal del sustantivo que sigue. En español primero se pone el nombre modificado (*las orejas*) y luego el modificador precedido de la preposición *de* (*del tigre*). En chino, sin embargo, primero se pone el modificador (*las orejas*) seguido de la partícula subordinante (*de*) y a continuación el sustantivo modificado.

La partícula gramatical *de* se utiliza también en chino para indicar el posesor (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 165):

你 的 手錶
Nǐ de shǒubiǎo
'Tú de reloj de pulsera'

CHINO
我們 的 禮物
Wǒmen de lǐwù
'Nuestro regalo'

donde los pronombres de segunda persona del singular y de primera persona del plural van seguidos de esa partícula gramatical para formar lo que se corresponde con los determinantes posesivos españoles *tu* y *nuestro*.

Como consecuencia de lo anterior, en chino las oraciones subordinadas adjetivas, que son complementos nominales, preceden al núcleo que modifican y no lo siguen como en español. Por ejemplo (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 638):

我 們 想 買 的 那 個 房 子 在 鄉 下
wǒmen xiǎng mǎi de nèi ge fángzi zài xiāngxià
'La casa que pensamos comprar está en el campo'

La traducción literal es 'nosotros pensamos comprar que, esa casa está en campo', donde *de* es una partícula gramatical que se pospone a un complemento nominal y que aparece al final de lo que en nuestra lengua sería la subordinada adjetiva ('nosotros pensamos comprar').

He aquí otro ejemplo de esta construcción (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 181):

那個 賣 報 的 女人
Nèige mài bào de nǚrén
'Esa mujer que vende periódicos'

Literalmente, el sintagma se puede traducir como 'esa vende periódico *de* mujer'. En este caso observamos que la subordinada adjetiva se coloca entre el determinante y el sustantivo principal, cosa que es imposible en español.

Este es, pues, un aspecto estructural importante que el profesor de español a sino-hablantes debe tener en cuenta en sus clases.

4. El sintagma verbal

El rasgo que puede producir mayor dificultad a los estudiantes chinos de español es el de la invariabilidad de los verbos. Los verbos chinos no se flexionan ni para persona, ni para número ni para tiempo. Por ello, los chinos solo tienen una forma verbal, frente a las decenas o incluso centenares de formas verbales flexivas de los verbos españoles. Esto supone una dificultad muy grande para adquirir el español por parte de los estudiantes sino-hablantes.

Los complementos verbales en español van precedidos de una preposición. En chino también existen preposiciones, pero, a diferencia de lo que ocurre en nuestra lengua, tienen un carácter verbal desconocido en español. Un ejemplo es el verbo gěi , que puede funcionar como nuestro verbo 'dar' pero que también puede tener un uso preposicional con el significado de 'a', 'para' (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 374)

請 拿 鹽 給 我
qǐng ná yán gěi wǒ
'Por favor, alcánzame la sal'

Literalmente esta oración se podría traducir como 'Por favor, coge sal dar yo'. Esto significa que en chino los verbos se pueden usar de forma análoga a las preposiciones del español.

Una de las características del español que más dificultad presenta para los extranjeros es la existencia de dos verbos copulativos ('ser' y 'estar'), cuando la mayor parte de las lenguas solo tienen uno (Moreno Cabrera, 2010: 64-70). En este caso, los estudiantes chinos tienen una cierta ventaja porque en esta lengua hay también varios verbos copulativos. Concretamente, existen dos verbos copulativos similares a nuestros *ser* y *estar*: se trata de *shì* (是) y *zài* (在). El primero se usa para las oraciones atributivas. He aquí un ejemplo (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 131 y 217)

他 是一個好人
Tā shì yi-ge hǎo rén
Él es un-clasificador bueno hombre
'Es una buena persona'

我 不是 韓國 人
Wǒ bú shì hánguó rén
Yo no ser Corea persona
'No soy coreano'

Observamos en estas oraciones varias diferencias importantes entre el chino y el español. En primer lugar, en chino el verbo, tal como hemos dicho antes, no conoce distinciones de persona, de forma que en las frases correspondientes a *él es* y *yo soy* el verbo presenta la misma forma invariable *shí* (是). En segundo lugar, en las oraciones chinas, aparece el pronombre personal sujeto, pero en las españolas este pronombre sujeto no se incluye normalmente. En tercer lugar, en chino el determinante correspondiente a *un* va seguido de una palabra clasificadora, que cambia con el tipo de nombre. Esta palabra clasificadora es *ge* (個) en la primera oración. En español, sin embargo, se dice "una persona" sin necesidad de añadir un clasificador entre el artículo indefinido y el sustantivo al que afecta, tal como hemos visto antes.

Ahora bien, como ocurre en español, el verbo copulativo *shí* (是) no se utiliza para expresar localización. Con este fin se echa mano de la cópula locativa *zài* (在), tal como podemos apreciar en el siguiente ejemplo (Zadoyenko y Shuin, 1986: 92).

雜志 在 皮包 里
Zázhì zài píbāo li
revista está portafolio en
'Las revistas están en el portafolios'

Este verbo también se utiliza en las perífrasis de aspecto progresivo, como en español (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 292, 293):

我 在掛 一 張 照片
Wǒ zài guà yì zhāng zhàopiàn
Yo estar colgar una-*clasificador* foto
'Estoy colgando una foto'

Sin embargo, a diferencia del español, el verbo correspondiente a nuestro *estar* no se utiliza para el aspecto resultativo. Con ese fin, se echa mano de otra palabra de tipo aspectual *zhe* (著) (Marco Martínez y Lee Jen, 2000:293):

牆上 掛著 一張照片
Qiáng shàng guà-zhe yì zhāng zhàopiàn
Pared sobre colga-do una foto
'En la pared está colgada una foto'

A la vista de lo anterior, queda claro que no parece difícil enseñar la diferencia entre las cópulas *ser* y *estar* españolas a los estudiantes sino-hablantes, aunque hay que tener cuidado porque, como acabamos de ver, hay diferencias notables. Es en puntos como éste donde los conocimientos de la gramática del chino por parte del profesor español pueden resultar especialmente útiles y adecuados para optimizar la enseñanza.

5. La oración

El orden de palabras en la oración china es diferente del orden de palabras habitual en español. Consideremos la siguiente oración (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 189):

王先生的媽媽禮拜天把衣服縫好了

Wáng xiānshēng de māmā lǐbàitiān bǎ yīfú féng hǎo le

'La madre del señor Wang cosió la ropa el domingo'

La traducción literal sería: "Wang señor de madre domingo la ropa cosió"; vemos que en chino se pone primero en este caso el sujeto, luego el complemento temporal, a continuación el objeto directo y por último el verbo, cuando en español lo habitual es colocar primero el verbo, después el objeto directo y en último lugar el complemento temporal.

En chino no siempre se emplean conjunciones para expresar las oraciones subordinadas. He aquí unos ejemplos (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 583, 585):

他不吃肉太可惜了

tā bù chī ròu tài kěxí le

'Es una pena que él no coma carne'

她命令你掃地

tā mìnglìng nǐ sǎo dì

'Ella te ordenó que barrieras'

En el primer caso, la traducción literal es 'él no come carne demasiado es una pena' y en el segundo es 'ella ordenó tu barres'. Estas construcciones chinas pueden influir en el estudiante sino-hablante a la hora de aprender las correspondientes oraciones españolas.

En un influyente artículo Ch. Li y S. Thompson (1976) mostraron que la oración en chino se estructura en dos partes constituyentes fundamentales: el *tópico* y el *comentario*. El tópico es un sintagma que denota aquello de lo que estamos hablando y el comentario está constituido habitualmente por una oración que cuenta algo relacionado con el tópico.

Veamos unos ejemplos de esta estructuración de la oración típica del chino y de otras lenguas próximas. Doy una traducción literal para apreciar esta característica de forma más nítida (Marco Martínez y Lee Jen, 2000: 83, 84)

1. 這個 女孩 啊 耳朵 很大
Zhèi ge nǚhái a ěrduō hěn dà
Esta *clasificador* chica *partícula* orejas muy grande
'Esta chica, las orejas son muy grandes'

2. 十個水蜜桃, 五個 壞了
Shì ge shuěimìtiáo, wǔ ge huài le
Diez *clasificador* melocotones, cinco *clasificador* estropeados *perfectivo*
'Diez melocotones, cinco están estropeados'

3. 朋友 舊 的 好
Péngyǒu jiòu de hǎo
'Amigos, los viejos son buenos'

En las oraciones anteriores, el primer sintagma es el tópico y denota aquello de lo que va a tratar la oración siguiente. En los tres casos, vemos que esas oraciones tienen un sujeto diferente del tópico, que es precisamente el sintagma que aparece después del tópico. De esta forma obtenemos el siguiente esquema:

oración	tópico	sujeto	predicado
1	esta chica	orejas	grandes
2	diez melocotones	cinco	estropeados
3	amigos	los viejos	buenos

En español normativo escrito las tres oraciones anteriores se podrían expresar de la siguiente manera:

1. Las orejas de esta chica son muy grandes
2. Cinco de los diez melocotones están estropeados
3. Los viejos amigos son los buenos

He aquí una diferencia notable entre el chino estándar escrito y el español estándar normativo. Pero, como vamos a ver en el apartado siguiente, esta diferencia se diluye si tenemos en cuenta el español coloquial espontáneo.

6. La estructura oracional del español coloquial espontáneo

Es ya numerosa la nómina de autores que han puesto de manifiesto que las estructuras sintácticas de la lengua coloquial son muy distintas de las de la lengua escrita normativa. Como ejemplo podemos citar a autores como A. Narbona (1989) para el caso del español, como P. Koch y W. Oesterreicher (2006) para el español, italiano y francés o como J. Miller y R. Weinert (1998) para el inglés, francés, alemán y ruso.

Un ejemplo concreto de estos descubrimientos nos lo ofrece la profesora R. Hidalgo Downing (2003), quien ha puesto de manifiesto de forma convincente que la estructuración de la frase en un tópico y un comentario es fundamental para entender la estructura del español coloquial conversacional. De este modo, muchas estructuras típicas del español hablado hay que analizarlas en esos términos. Veamos unos pocos ejemplos (Hidalgo Downing, 2003: 150, 155, 156, 161, 174):

1. Yo lo que dice Armando estoy completamente de acuerdo
2. Yo eso nunca me lo habían hecho
3. Ese abrigo, mira lo teníamos en doscientas sesenta y nueve mil
4. Porque yo televisión, sí veo algún ratillo por la noche pero veo poco
5. El gris yo me quedo con él

Estas expresiones serían consideradas agramaticales e incorrectas por parte de la gramática normativa escrita. Pero la realidad es que se trata de expresiones reales que lejos de estar mal formadas obedecen a una precisa estructuración en términos de *tema* y comentario. De esta forma, en la primera oración, la secuencia *yo lo que dice Armando* expresa dos tópicos, de los que se comenta la expresión *estoy completamente de acuerdo*. Lo mismo cabe decir de la segunda expresión, que presenta también dos tópicos (*yo, eso*) de los que se predica la oración *nunca me lo habían hecho*. En la tercera y quinta oración tenemos un tópico simple y en la cuarta oración tenemos, de nuevo, un tópico doble. Estas estructuras de tópico doble se denominan *de tópico concatenado* en la nueva gramática de la lengua española (RAE y Asele, 2009: 2075) y se ilustran con ejemplos como: *Dice que él esas cosas no las entiende* o *Mi abuela el arroz lo hacía siempre muy caldoso*. Se nos advierte, además, de que estas construcciones raramente aparecen fuera de la lengua conversacional. Es cierto, pero también hay que decir que son extremadamente frecuentes en el habla coloquial.

Precisamente, esta estructuración en tópico y comentario que vemos en español coloquial es muy similar a la estructuración en tópico comentario de la oración china en lengua escrita (y también coloquial). Esto nos debería convencer para mostrar la importancia que debería tener la enseñanza de la lengua coloquial. Al insistir en las formas gramaticales escritas y normativas estamos enseñando en algunas ocasiones un español artificial que no habla casi nadie y que puede ocasionar que el estudiante extranjero sienta una gran frustración cuando vea que la conversación coloquial con la que tarde o temprano se va a enfrentar es a veces muy diferente de la que él ha aprendido. Esto no solo ocurre con el español se da en otras lenguas como el inglés, francés, italiano o alemán, por mencionar solo unas pocas lenguas.

7. Conclusión

En este breve artículo he presentado algunas de las cosas sobre la lengua china que debería saber un profesor de español como lengua extranjera para sino-hablantes. Estos conocimientos se revelan imprescindibles para una buena actuación pedagógica por parte del profesor. Ya que no parece razonable ni factible exigir al alumno que ignore por completo su lengua nativa, el chino en este caso, a la hora de aprender una lengua extranjera, hay que contar con el hecho de que su hábitos lingüísticos van a influir de forma más o menos marcada o inadvertida en su aprendizaje

del español en una determinada dirección y esto tiene que tenerlo en cuenta necesariamente el profesor si quiere que su actividad pedagógica sea más eficiente. Para ello, el profesor ha de tener algunos conocimientos de esa lengua extranjera de partida, el chino en este caso. Por supuesto, no es necesario dominar o conocer profundamente la estructura gramatical del chino para enseñar español a sino-hablantes; pero un conocimiento de la gramática de esta lengua puede constituir una ayuda inestimable para el profesor de español.

En general, el conocimiento de la lengua y de la cultura de los estudiantes sino-hablantes por parte del profesor de español como lengua extranjera se presenta de forma clara como algo deseable y muy positivo, que no puede sino mejorar la eficacia docente. Hay libros en nuestra lengua como el de Martínez Robles (2007) que pueden resultar muy útiles, en este aspecto, para el profesor de español a sino-hablantes.

Referencias Bibliográficas

- Cortés, M. y Sh. Fang (2007): *Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativo,* Madrid, Santillana.
- Coulmas, F. (2003): *Writing Systems. An introduction to their linguistic analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hidalgo Downing, R. (2003): *La tematización en el español hablado*, Madrid, Gredos.
- Koch, P. y W. Oesterreicher (2006): *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano,* Madrid, Gredos.
- Li, Ch.N. y S.A. Thompson (1976): «Subject and topic: a new typology of language», en Ch. N. Li (ed.) *Subject and Topic*, New York, Academic Press, 457-489.
- Liao, Y. (2005): *Guía de español para chinos en chino mandarín,* Madrid, Espasa Calpe.
- Marco Martínez, C. y W.-T. Lee Jen (2000): *Gramática de la lengua china para hispanohablantes,* Taipei, Editorial Nacional de Taiwan.
- Martínez Robles, D. (2007): *La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural,* Barcelona, Editorial UOC.
- Miller, J. y R. Weinert (1998): *Spontaneous Spoken Language. Syntax and Discourse,* Oxford, Clarendon Press.
- Moreno Cabrera, J.C. (2005): *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*, Madrid, Síntesis.
- _____ (2010): *Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera,* Madrid, Castalia.
- Narbona, A. (1989): *Sintaxis Española: Nuevos y Viejos Enfoques,* Barcelona, Ariel.
- RAE y Asale (2009): *Nueva Gramática de la Lengua española,* Madrid, Espasa.
- Zadoyenko, T.P. y H. Shuin (1986): *Osnovy kitaiskogo yazyka [Fundamentos de lengua china],* Moscú, Nauka..

Lengua y cultura españolas vs chinas

PEDRO SAN GINÉS AGUILAR
Universidad de Granada

1. Introducción

Nuestro mundo global ha transformado nuestra percepción hacia los demás; así como la necesidad de comprenderlos y evitar el rechazo o una discriminación injusta. La idea de aquellos hombres del siglo XX que deseaban un mundo más abierto y libre frente a las ideas nacionalistas y colonialistas de siglos anteriores se van haciendo realidad. Cierto es que los internacionalistas ahora se encuentran ante un mundo en el que las fronteras se van cayendo ante una realidad mucho más compleja en la que lo que ocurre en un rincón de mundo trae consigo cambios y nuevas perspectivas en otros lugares.

Nadie depende de sí únicamente sino de lo que ocurra en otras partes. En los últimos años, algunos países han surgido de forma dinámica y sorpresiva, con el firme propósito de jugar un papel en la geopolítica internacional. Estamos de nuevo ante un mundo inestable y en crisis en todos los sentidos. Las ideas de los sesenta se han agotado y nuevos pensamientos se encuentran ante nuevos desafíos. Las lenguas y culturas del mundo dependen de unos y otros, y una cultura sin fronteras está apareciendo con fuerza, quizás para crear esa cultura universal a la que tendremos que dar una respuesta.

Esta universalidad estaría formada por todas las culturas existentes en un rompecabezas complejo, rico y lleno de vitalidad. Ninguna cultura puede quedarse en el pasado ante las demás. Todas influyen o influirán de alguna manera. Las culturas no son espacios cerrados, sino memorias abiertas donde todo contacto crea nuevas posibilidades creativas.

De todas ellas, quizás tres están teniendo un efecto más potente en esta supuesta cultura universal, y de las que queremos hacernos eco. Éstas son las de occidente (la cultura clásica que nos viene de Grecia, Roma y el judeo-cristianismo, así como no olvidar el Islam) cuyo papel ha sido determinante en la consecución del mundo actual. Luego, Asia, con China e India a través de sus aportaciones más reciente a la humanidad, con los valores del confucianismo, daoísmo, el budismo y el hinduismo.

No creo que las palabras occidente y oriente sean adecuadas para el mundo en el que vivimos. Representan más bien pensamientos del pasado, la colonización, y cada vez más alejados de nuestra realidad. Hacer uso hoy de estas palabras sólo puede hacer referencia a las culturas pasadas, a las raíces de los distintos pueblos, pero que ya han integrado otros valores del presente a los que la mayoría quiere acceder. Un africano, un asiático, un europeo y un americano están en el mismo barco, y todos quieren bienestar y libertad cuál sea su origen cultural. Los acontecimientos actuales de Costa de marfil, Libia, Túnez o Egipto, sin olvidar la irrupción de China en el escenario internacional están determinando el futuro y el nuevo contexto internacional.

Que un chino baile el rock, quiera coche, agua corriente no es ser occidental, sino que se

trata de pertenencia al mundo en el que estamos viviendo. Que un europeo vaya al acupuntor o haga *taiji* o yoga no es ser asiático, sino que se sabe que es bueno para la salud, y por lo tanto universal. Todo influye en todo y las reducciones culturales sólo llevan a relaciones difíciles y a menudo trágicas.

La libertad lleva consigo las ideas que nos vienen de lejos; ésta expresa y obliga a la fraternidad, a la solidaridad y a la igualdad ante la ley y a valorar positivamente los derechos humanos de la humanidad. De ese concepto se deriva una estructura política que se define entre la dictadura o la democracia. No hay democracias acabadas, se hacen y se desarrollan en los fundamentos de los derechos humanos, la separación de poderes y la igualdad de derechos.

Es cierto que es difícil abstraerse en las denominaciones de occidental u oriental, puesto que no tenemos por ahora recursos lingüísticos apropiados en este periodo histórico mundial de crisis en todos los sentidos de la palabra. Cuando consideremos que somos una unidad y que lo que afecta al vecino, nos afecta a los demás también, entonces encontraremos el vocabulario apropiado, y occidente y oriente quedarán en el uso de las culturas pasadas.

2. Códigos culturales

Cada país y cada rincón tienen sus propios códigos culturales, tanto en el interior mismo de un espacio humano como en las relaciones externas. Ir de un pueblo a otro representa nuevos conocimientos y choques entre los miembros de la comunidad. Pasar del campo a la ciudad ha obligado a nuevas formas de relaciones, y las ciudades se han convertido en centros culturales singulares y muy potentes.

China al igual que otros países emergentes está viviendo el fenómeno de las migraciones del campo a la ciudad como ocurrió en Europa con el desarrollo de la industrialización. Sin embargo, los cambios actuales van mucho más rápido con el uso de las tecnologías más avanzadas. La historia china es uno de los ejemplos más interesantes en este caso. En 1911, hace de ello 100 años la historia china acababa con miles de años de imperio, y entraba en una nueva era. Se puede decir que los acontecimientos más importantes de este país han sido, en primer lugar, la primera unificación del territorio en 221 a.J.C., y la constitución de su primera República en 2012. Los conceptos de occidente y de China del momento empezaron a fusionarse, y finalmente en 1949, hace más de sesenta años, se creó la República Popular China sobre la base del Marxismo que es, a pesar de todo, un concepto que aparece en el mundo occidental de su época. Es interesante ver como a esa idea que viene de Europa surge una idea propia en el pensamiento maoísta.

Los códigos culturales son nuestro "gen" particular al igual que el de nuestra naturaleza humana. No podemos escapar de ellos, son los que nos permiten comunicar, comprender y conocer. Sin embargo éstos se amplían y se modifican en la realidad misma en el contacto con los demás, modificando nuestras primeras percepciones.

Los antiguos pensadores chinos creían que el ser humano estaba en permanente cambio desde que nace hasta que fallece. Que no hay nada fijo, sino que todo está en un proceso infinito. El adaptarse a esos cambios es lo que hace de esta manera de pensar algo único, aprovechable e interesante.

Cierto es que detrás de todos los códigos culturales está la supervivencia a través de la vida y la historia, al intentar resolver los problemas de cada día y dar algunas soluciones sociales e individuales, y por extensión algunas formas de pensar singulares en todos los casos.

Entre España y China tenemos pues dos aproximaciones culturales diferentes. Por un lado tenemos nuestras tradiciones bíblicas, es decir, cristianas y sus viejas raíces filosóficas que nos vienen de esa Grecia antigua y Roma, y que se amplían a través de los tiempos. En cuanto a China su base es lo que podemos llamar la "cultura del dao".

Por supuesto, las numerosas migraciones que han salido de China eran de clases pobres que buscaban una vida mejor. Muchos de ellos no saben de sus raíces culturales, pero sí que festejan y actúan dentro de esos códigos. Por otra parte, las grandes tragedias de los siglos XIX y XX con levantamientos campesinos, divisiones territoriales, colonización, los señores de la guerra y grandes hambrunas han llevado a China a grandes transformaciones hasta su completa reunificación en 1949. Ya en 1911, hace pues 100 años, el Imperio que había sobrevivido más de 2.000 años desde su primera unificación en 221 a.J.C. caía definitivamente con su última dinastía "Qing", la de los manchúes.

No obstante, desde la proclamación de la República Popular China, China no ha podido estabilizarse definitivamente, y a través de grandes movimientos de masas como "las cien flores", el "Gran salto adelante" y por último "la revolución cultural" iba a conocer nuevas tragedias y hambrunas. Estas son las causas de la migración China y su desculturización forzosa.

Desde la llegada de Deng Xiaoping al poder en 1978, este país iba a cambiar radicalmente. De la destrucción de la milenaria China, se pasó a la construcción de un nuevo Estado, listo para adaptarse al mundo. El territorio se estabilizó y las migraciones han ido frenándose a lo largo de estos últimos años; aunque las internas, desde el campo a la ciudad, se han ido intensificando. Como ya se sabe China hoy ocupa el segundo puesto en la economía mundial con un desequilibrio interior bastante grande.

Se están recuperando poco a poco los códigos culturales de siempre, a través de una figura fundamental en la que todos se reconocen: Confucio. A pesar de su persecución en momentos históricos determinados, el confucianismo ha vuelto a figurar entre sus aportaciones más importantes de la tradición china. Sin embargo, en torno a Confucio tenemos el daoísmo, el budismo y la recuperación de toda una visión filosófica.

Los chinos de hoy tienen pues una mezcla de culturas que se fundamentan en su rico patrimonio y en un mundo abierto al exterior. Han entrado en el S. XXI a toda velocidad, recuperando una historia que se les estaba negando. Lo que hace que el emigrante chino guarda su añoranza a sus antepasados, y una China mítica se integra "sin integrarse totalmente" al mundo que lo recibe. Las generaciones futuras no tendrán ya que preocuparse de ello.

Está claro que el problema de la lengua y la comprensión intercultural es básica para que esa integración sea lo más armoniosa posible. La formación de los profesores de español en el conocimiento de la cultura china podría permitir una mayor acción para la comprensión mutua y la integración definitiva de los sino-hablantes en la cultura de recepción.

3. La lengua y su escritura

El primer obstáculo es la lengua y su escritura. El español es fonético frente a un chino cuya fonética y familia de lengua son diferentes, así como su escritura que no se fundamenta en la representación fonética sino silábica.

La lengua china no tiene, por ejemplo, conjugación o artículos, por lo que el tiempo se realiza de otro modo así como el femenino, masculino o el plural. Además se fundamenta en cuatro tonos y un neutro, por lo que llegamos a percibir numerosos homófonos. Una palabra puede decir varias cosas, en función de su tono y en el de su situación en la frase. Además está formada por algo más de 400 sílabas que constituye toda su riqueza a través de sus combinaciones.

La gramática china parece a primera vista muy sencilla al compararla con la nuestra, aunque tiene otras categorías como la de los clasificadores o medidores. Estos a menudo determinan la palabra que le sigue y le da una expresión especial.

La escritura, como ya se sabe, es muy singular. Es quizás la única en el mundo actual que no se fundamenta en el fonema, siendo su base, como ya hemos dicho, la sílaba. Los ideogramas que la componen se formalizan dentro de unos cuadrados imaginarios, y pueden escribirse de arriba abajo e izquierda a derecha como en el mundo clásico chino, o de izquierda a derecha en la actualidad.

Las lenguas fonéticas se separaron de los pictogramas en un momento dado haciendo que el dibujo sea una representación del fonema y no de una imagen; por lo que dibujo y pintura se separaron de la escritura, haciendo que lo primero pertenezca ante todo al mundo del arte y lo segundo al mundo de la lengua, siendo la caligrafía nuestra considerada un arte menor. Sin embargo, el sinograma (ideograma) no se separó del dibujo ni de la pintura. Todo lo contrario, la caligrafía china es considerada arte mayor, y la pintura y el dibujo la integran en sus mundos.

El ideograma se formaliza en tres fases. En primer lugar, está construido con trazos. Por lo que cada uno de ellos posee un número determinado. Existen unos sesenta trazos en total, aunque con ocho básicos se pueda escribir. Luego, estos trazos se estructuran en unos 214 radicales o componentes que determinan un contenido semántico, y a veces fonético, de la palabra: por ejemplo los radicales de persona, agua, fuego, etc. De la combinación de trazos y radicales (que es a su vez una combinación de trazos) se crea el tercer paso que es la composición del ideograma definitivo.

Igualmente, la consulta de un diccionario se realiza en tres etapas: primero con el número de trazos del radical básico; dos, el primero nos lleva al ideograma y, tres, éste nos lleva a la palabra.

Desde los contactos entre Europa y China, se desarrolló la capacidad de crear una transcripción fonética al chino. Quizás el Padre agustino español Martín de Rada sea el primer sinólogo que inventó una transcripción fonética, a parir del español, de los ideogramas. Era de Pamplona, cosmógrafo y matemático (1533-1578). Luego, muchos otros sistemas aparecieron. Sin embargo, el trabajo realizado por los lingüistas chinos ha sido fundamental y el "pinyin", la transcripción fonética del chino actual ha permitido normalizar las transcripciones de todo el mundo desde los años sesenta. Pero nunca esta aportación lingüística ha podido sustituir al ideograma.

Cuando uno aprende y memoriza estos ideogramas se da cuenta de que es una escritura realmente muy potente, y va más allá de un simple contenido. La imagen abstracta que surge de una mirada al ideograma permite ir al sentido con mayor rapidez. Es cierto que aprenderlo es más difícil que las demás escrituras; sin embargo, permite a la larga un mayor desarrollo de la mente visual que se traduce en una capacidad memorística más amplia.

4. La cultura del Dao

Lo que nos diferencia de la cultura china son algunos rasgos singulares. Por ejemplo, nosotros tendemos a especular sobre el origen de las cosas en la búsqueda del primer elemento. Este hecho nos ha permitido hacerlo sobre el origen del universo: de varios dioses, pasamos a un solo dios, y por fin al "big bang". En este sentido, los chinos, creyendo que siempre hay algo anterior, han preferido partir del "uno" como unidad de las "tres fuerzas del universo", el cielo, la tierra y el hombre. Ese posible "0" del inicio del universo no estaba en sus prioridades filosóficas. El niño que nace tiene un año y no va hacia el "uno" sino hacia el dos, porque al nacer forma ya una unidad. Todo pues está unido entre el cielo, el cosmos en el que estamos, la tierra que nos alimenta y el hombre que media entre ambos.

Desde el punto de vista histórico, el número "uno" en la escala sería la civilización reflejada en la aportación de la escritura y por lo tanto en una cierta estructura social, y su representante mítico sería Fu Xi casado con su hermana Nü Wa, la que creó a los hombres del barro y reparó la bóveda celeste dañada por dioses que se estaban peleando. Este hecho primero sería como nuestra manzana de Adán y Eva, pero con consecuencias distintas. En China no hay pecado tal como nuestra tradición nos muestra. En definitiva, los héroes chinos son héroes civilizadores, y el ejemplo anterior nos lo muestra. Un Emperador, en la antigüedad, debía aportar algo a la sociedad: El mítico "Shennong" aporta las diversas plantas para la agricultura, la medicina y la farmacología, habiendo probado todas ellas. Da Yu sería el que domina las aguas y crea la primera dinastía hereditaria mítica Xia (XXI – XVIII a.J.C.). Los soberanos Yao y Shun representan la virtud y la ética del buen gobierno. En cuanto a "Huangdi", el Emperador Amarillo, nos encontramos ante el "Primer" Emperador mítico que inventa herramientas para la agricultura, así como la civilización, con el invento de las armas y en consecuencia con "la guerra".

Tras las "Cien Escuelas" de pensamiento que surgieron durante los periodos "Primavera y otoño" (770-476 a.J.C.) y "reinos Combatientes" (475-221 a.J.C.), muchas de ellas desaparecieron: el moísmo (Mo Zi y sus discípulos), legismo (Shang Yang, Shen Dao, Shen Buhai y el sintetizador Han Fei Zi), Escuela de los nombres (Hui Shi y Gong Sun Long); cosmológica, e individualidades como Wang Chong o Sun Zi (no confundir con el confuciano Xun Zi) el estratega. Las que quedaron, con el tiempo, integraron en sus interpretaciones esos pensamientos singulares. Quedaron, pues, las "Tres sabidurías": Confucianismo, daoísmo y budismo. Este último no es, como ya se sabe de origen chino sino procedente de la India. Sin embargo, la cultura china la integró en sus códigos, haciéndola suya a través de nuevas formulaciones búdicas como la de la "Escuela Ch'an" que nos vino a Europa a través de la palabra japonesa "Zen". Lo que nos demuestra que China tiene una capacidad integradora entre todas sus tendencias filosófica que le permite crear nuevos pensamientos propios. Podemos decir, igualmente, que así ocurrió con las ideas que les venía de Europa, y el "Nuevo confucianismo" es una de esas creaciones actuales más interesantes.

Si el budismo es parte profunda de lo que conforma la cultura china, su aceptación y su integración al pensamiento y a sus costumbres tardaron en formalizarse siglos, desde que en el siglo I cruzó sus fronteras. Sin embargo, el confucianismo y el daoísmo fueron las dos tendencias genuinamente chinas desde los tiempos pasados más lejanos. Representan las dos formas de representación del hombre: como hombre social y como individuo. Mientras en nuestra cultura bíblica, el hombre y la sociedad son indisociables, en la cultura china son dos contrarios que forman una unidad a través del concepto de "dao". Para este mundo del "dao", la colectividad o la sociedad es una unidad política, es decir de lo exterior, de las relaciones entre los miembros de un grupo social humano; mientras, por otro lado, el individuo es el universo de los sentidos, de los sentimientos y de las emociones, es decir de lo interior.

El "Confucianismo" es un concepto social de la sociedad. El hombre vive en grupo, por lo que necesita reglas de convivencias adecuadas representadas por "los ritos", "la educación"; "la ética y la moralidad" y el "buen gobierno", aunque el hombre, como sujeto individual, es "responsable" último de sus actos dentro del conjunto colectivo. El "Ritual" permite la estabilidad de una sociedad porque representan las reglas de convivencia, o leyes no escritas básicas formadas a lo largo de los siglos por las costumbres y los hábitos que determinan sus códigos culturales particulares. Por supuesto, el tiempo transforma esos ritos y los actualiza, pero su tendencia es mantener en cierta "armonía" las distintas relaciones contradictorias existentes.

Los representantes primeros del confucianismo son Confucio, Mencio y Xun Zi. El primero no dejó nada escrito, sino a través de sus discípulos con sus "Conversaciones o Analectas". Sus dos primeros intérpretes desarrollaron conceptos diferentes. Mencio partió del principio según el cual el hombre es "bueno", mientras Xun Zi consideraba que era "malo", porque esencialmente egoísta, y todo lo que hace es para sus propios intereses. Para Mencio, el hombre es capaz de dar su vida por los demás si fuese necesario. Pero, tanto uno como otro, consideraban sustancialmente que los principios básicos de Confucio eran inalterables: el papel del rito, la educación a través del estudio y el aprendizaje, la ética y la moral en la vida diaria, y el buen gobierno según una jerarquía a la que cada persona tiene una función importante. Por último, cada sujeto es un modelo para los demás. Si su comportamiento no es adecuado ni ético, su influencia se hará sentir, así como si su actitud es positiva su entorno sentirá su efecto. Podemos reflejar modelos a través de la historia, pero en definitiva, cada uno de nosotros es el modelo que trasladamos a los demás.

Una de las ideas de estos conceptos es que tenemos dos ámbitos: lo natural y lo artificial. El primero de ellos sería lo bruto, lo no realizado, en potencia, y lo segundo sería lo "cultural" lo creado por el hombre, su mundo codificado. Por ello, para los confucianistas, lo "cultural" es la mayor aportación del hombre a la "naturaleza", es el medio mediante el cual puede relacionarse. Si lo natural es lo bruto, lo artificial es lo refinado, y tanto uno como otro pertenecen a lo "innato", puesto que al fin y al cabo, el hombre es "naturaleza", y la suya se llama "cultura".

El daoísmo, no obstante, defenderá otras opciones filosóficas, puesto que su punto de partida es el individuo como ser único, sensible, emocional y sentimental. En el mundo del arte están los principios de la creación, sus fundamentos más profundos. Si el mundo confuciano son las reglas y las normas, el del daoísmo es el de la libertad y por lo tanto de la espontaneidad. Es importante no confundir el daoísmo que es una tendencia filosófica peculiar del concepto de "cultura del dao" que es la que comparte China, Japón, Corea y Vietnam en sus interpretaciones

varias.

La "cultura del dao" se fundamenta en sus pensamientos originales más antiguos y que ha pervivido a través de la historia, aunque con nuevos enfoques que lo han enriquecido: la "unidad" de las "tres fuerzas del universo": cielo, tierra y hombre; las "Cinco esencias o elementos" que representan las cuatro direcciones y el centro, así como todos los componentes de la naturaleza. No olvidemos, en consecuencia los principios dialécticos de la unidad "yin y yang" a través del dao; así como los principios de "vacío y lleno" a través del "qi" o "soplo vital", un término muy complejo y muy rico en sus diversas interpretaciones. Lo mismo ocurre con el término "dao" como "camino", como "vía", en definitiva como representación última de un conjunto formado por todas sus contradicciones "yin y yang".

Si para la cultura china las contradicciones son naturales por principio, y que un elemento no puede vivir en "armonía" sin que exista su contrario, en la nuestra, "bíblica", los contrarios están en lucha según los conceptos de "bueno y malo". No olvidemos que el pensamiento marxista y otros también participan de esa dialéctica de dos conceptos en lucha del que uno debe salir vencedor. Este pensamiento ha traído consecuencias filosóficas y políticas importantes, incluso en la actualidad. Aunque, cierto es, los conceptos "democráticos" son más cercanos de los valores transmitidos por "la unidad armónica de las contradicciones"; es decir, la aceptación del otro, como un ser entero en la libertad de pensamiento expresada.

Dos de sus representantes son los más conocidos: Lao Zi y Zhuang Zi. Del primero, los últimos descubrimientos están llevando a que se revise lo que se pensaba del personaje. En su texto "el dao de jing", podemos interpretar dos líneas contradictorias: si lo leemos e interpretamos desde la "mística" tendremos una visión singular y profunda; pero si la leemos desde la "política", entonces sus pensamientos cambian totalmente. Sabemos que la "Escuela legista" utilizó el "Lao Zi" de una forma muy interesada y con un fin determinado: el uso del poder. En cuanto a Zhuang Zi, encontramos a un pensador completo del que todos los artistas, los profesionales de las artes marciales y todos los creadores toman sus reflexiones más hondas. Es el hombre frente a la sociedad, donde las fronteras entre el mundo del sueño y la realidad no son claras, ni en la relación entre la vida y la muerte. La búsqueda de la "inmortalidad" ha beneficiado el conocimiento del cuerpo humano y sus necesidades, así como la medicina y la farmacología. En suma, la salud ha sido uno de sus principales consecuencias y características.

Si acabamos de hablar de estos dos representantes del daoísmo que significan el mundo filosófico propio, debemos subrayar que, paralelamente, existe un pensamiento religioso daoísta que toma sus reflexiones del mundo filosófico, aunque tenga sus reglas religiosas propias. Está claro que el desarrollo de la medicina para conseguir la "inmortalidad" ha sido importante. Igualmente, el daoísmo religioso y el budismo han sido las dos caras opuestas de una misma realidad religiosa. Tanto uno como otro se han visto influenciado en una unidad bastante poco común. China ha vivido algunas fricciones en su historia entre estas dos comunidades religiosas, pero no ha conocido esas guerras de religiones dramáticas como han ocurrido en el espacio europeo. Estas dos comunidades han convivido durante siglos con relaciones muy singulares. El budismo se valió del daoísmo para desarrollar sus pensamientos a través de un vocabulario específico.

Por todo ello, los pensamientos europeos, aunque con dificultad, han podido desarrollarse y

adaptarse a ese espacio, y ser integrado en sus códigos propios. Al igual, la cultura "bíblica", la nuestra, ha asumido numerosos pensamientos de ese mundo del "dao": armonía, naturaleza, unidad de los contrarios, etc.

Las diferencias entre estos dos conceptos serían las siguientes: el budismo considera la vida como algo dramático y perverso (enfermedades y vejez), puesto que el hombre vive y muere y vuelve a vivir y a morir en una rueda infinita hasta que el hombre alcance el "nirvana", el no hálito, el fin de los nacimientos y muertes. Considera, además, que el mundo es una pura ilusión, y para ello niega todo (negación de la afirmación, negación de la negación, etc.) para no estar encerrado en el mundo del egoísmo y la ambición. En cuanto al taoísmo, es todo lo contrario, es la búsqueda de la inmortalidad. Es el individuo lo importante, con su cuerpo que debe cuidar para alcanzar el objetivo definido. El budismo niega la importancia del cuerpo, incluso lo desdeña. Es curioso, pues, como dos conceptos que parecen ser totalmente contrarios han creado una unidad muy singular en la filosofía china.

Podríamos sintetizar, diciendo que el Confucianismo por un lado y el daoísmo y budismo por otro son los dos polos de una unidad que se forma en el conjunto social con la expresión individual, de lo interno con lo externo. El primero representaría lo estructurado, el conjunto, las normas y las reglas, mientras que el segundo sería el mundo de la libertad y de la espontaneidad, como ya lo hemos expresado anteriormente.

5. A modo de síntesis

La cultura española pertenece a la que he llamado "cultura bíblica". Es una cultura formada de otras como legado del pasado: la Grecia antigua, Roma y el Cristianismo, luego el humanismo, los pensadores de la ilustración y la modernidad. No existen, pues, culturas fijadas para siempre, sino en cambios continuos, modificándose según los contactos experimentados y la introducción y adaptación de nuevos fenómenos y experiencias a la realidad de un presente que debe dar respuestas a los desafíos que se presentan y a las nuevas relaciones y alianzas que se manifiestan una y otra vez.

Si España, como cualquier país cristiano ha conocido dos poderes "el religioso" y el "político", China sólo ha tenido en su larga historia un poder político, y nunca ha tenido un poder religioso. Lo cual no significa que las creencias no existieran, sino que éstas estaban fuera del ámbito del Estado, pero siempre presente en los rituales y en el ser individual. El mundo de los espíritus nos muestra un mundo singular y muy poco ordenado, así como lo es la mitología antigua china si la comparamos con la nuestra. Las supersticiones son unos de los rasgos de la tradición china en la vida pública, tanto desde el poder imperial como desde el mundo del "súbdito" (pueblo). Algunos autores antiguos, entre ellos Xun Zi o Wang Chong, han criticado este universo llenos de dioses y espíritus, que dieron una visión fatalista del mundo, puesto que el "destino" tenía un valor importante.

España, como en todas las culturas "bíblicas", la religión impuso una forma de ser y de convivencia propia. La imposición de la "fe" como idea universal, trajo también la idea de de humanidad. Luego cuando hubo separación de poderes, las nuevas ideas se propagaron, los nacionalismos se hicieron más fuertes y las colonizaciones fueron sus consecuencias. Estas culturas

siempre se proyectan al exterior, y representan el mundo del comercio y de los descubrimientos. Podríamos decir que se trata de culturas marineras, así como están en las lecturas de Homero con sus Odisea e Íliada. Siempre hacia fuera. Luego el mundo se hizo más pequeño con la "internacional", las fronteras se abrieron y dieron paso a la "globalización" que estamos viviendo, y que demanda nuevas formulaciones a la realidad dentro de una cultura universal que se está formando.

China ha formalizado un mundo "interior" de tipo agrícola. El centro era el imperio, y alrededor giraba el universo. Los que lo invadían adoptaban la cultura del dao y se convertían en nuevas dinastías. El poder era esencialmente político, aunque su ideología se fundamentaría en el confucianismo desde la dinastía Han, como representación máxima de sus ideales.

El confucianismo nunca fue religión, sino ideología de aquellos que llevaban adelante la gestión del poder representados por la clase funcionarial. Ésta era como una clase media en la que había altos funcionarios muy cerca del poder dinástico, y los funcionarios de rangos muy humildes muy cerca de la población.

El confucianismo ya era entonces una fusión o una síntesis de varias tradiciones filosóficas. Más tarde el neo-confucianismo iba a ir más allá, introduciendo conceptos búdicos ya aceptado en las costumbres chinas.

El confucianismo ha tenido momentos altos y otros bajos en la tradición china; sin embargo, al final, ha vencido siempre, como lo podemos ver en nuestra época después de su persecución durante la "revolución cultural" de Mao. Las raíces culturales están en él, así como el daoísmo y el budismo que nunca fueron poderes, pero tuvieron una influencia importante en la sociedad china.

Para terminar, solo quiero decir, en conclusión, un argumento que repito a mis alumnos y oyentes, que las culturas no son antagónicas, sino complementarias, sólo las interpretaciones e intereses políticos las utilizan como arma para sus objetivos específicos. Abran las puertas al conocimiento y al intercambio y los pensamientos se entrecruzan formando nuevos conceptos sobre los que apoyarse para dar respuesta a nuestro mundo globalizado. En un mundo abierto, ningún pensamiento, ninguna cultura pertenece a nadie, sino a toda la humanidad.

China, a pesar de su historia trágica en los siglos XIX y XX, ha demostrado una capacidad de superación y adaptación al mundo insuperables. De aquel país cerca del abismo, se presenta como uno de los más dinámicos y como uno de principales actores del presente y futuro.

El chino se está convirtiendo en una de las lenguas más estudiadas en el mundo, superando muchas lenguas que fueron importantes. En un futuro inmediato, se vislumbran tres lenguas fundamentales como lo serán el inglés, el español y el chino. Cierto es, el chino está de moda, y miles de jóvenes en el mundo han empezado su estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, Joseph A. (2005): *Religiones chinas*, Madrid, Akal.
- Bauer, Wolfgang (2009): *Historia de la filosofía china*, Barcelona, Herder.
- Cheng, Anne (2002): *Historia del pensamiento chino*, Biblioteca de China contemporánea;

Barcelona, Edicions Bellaterra.

- Feng Youlan (1989): *Breve historia de la filosofía china,* Ediciones en lengua extranjeras de Beijing.
- Gongsun Long (2001): *Libro del Maestro Gongsun Long,* Madrid, Trotta. Pliegos de Oriente.
- Han Fei Zi (1998): *El Arte de la política (Los hombres y la ley),* Clásicos del pensamiento: 135, Madrid, Tecnos.
- Jullien, François (2001): *Un Sabio no tiene ideas,* Biblioteca de ensayo. Madrid, Siruela.
- Jullien, François (1998): *Elogio de lo insípido,* Madrid, Siruela.
- Jullien, François (2000): *La propensión de las cosas. Para una historia de la eficacia en China,* Pensamiento crítico. Pensamiento utópico. Pensar de nuevo. Nº113. Barcelona, Anthropos.
- Lao Tse (2006): *Tao te Ching. Los libros del Tao,* Trotta. Madrid, Pliegos de oriente.
- Lao Tse (2007): *Tao Te Ching,* Religión y mitología, Madrid, Alianza editorial.
- Lao Zi (1998): *Libro del curso y de la virtud,* Madrid, Siruela.
- Lie Tse (2006): *Tratado del vacío perfecto,* Palma de Mallorca, José J. de Olañeta, Editor.
- Pérez Arroyo, Joaquín (1981): *Confucio, Mencio, los cuatro libros,* Madrid, Clásicos Alfaguara.
- Prevosti i Moclús, Antoni; Doménech del Río, Antonio José; Prats, Ramón N. (2005): *Pensamiento y religión en Asia oriental,* Barcelona, Editorial UOC.
- Shigeki Kaizuka (2004): *Vida y pensamiento de Confucio,* Barcelona, El barquero.
- Spence, Jonathan D. (2011): *En busca de la China moderna,* Barcelona, Tusquets.
- Sunzi (2006): *El arte de la guerra,* Madrid, La esfera de los libros.
- Suzuki, D.T. (2006): *¿Qué es el Zen?,* Madrid, Losada.
- Mo Ti (1987): *Política del amor universal,* Clásico del pensamiento 40, Madrid,Tecnos.
- Ueda, Shizuteru (2004): *Zen y filosofía,* Barcelona, Herder.
- Vilà, Jordi (2006): *Yijing El libro de los cambios, con el comentario de Wang Bi,* Girona, Ediciones Atalanta.
- Wong, Eva (2005): *Lie Tse,* Arca de sabiduría, Madrid, Edaf.
- Yao Xinzhong (2001): *El Confucianismo,* Madrid, Cambridge University Press.
- Zhuang Zi (1996): *Maestro Chuang Tsé,* Barcelona, Ed. Kairós.

EPES 2011

COMUNICACIONES Y TALLERES

El método silencioso como herramienta de comprensión gramatical

LUISA ALONSO PANTOJA
JUANA MARÍA BLANCO FERNÁNDEZ
Profesoras Titulares de ESTO, Universidad de Castilla-la Mancha

Son de sobra conocidas por quienes trabajamos con alumnado chino, las diferencias que ambas lenguas presentan en relación con el componente morfosintáctico: la carencia de categorías morfológicas del chino frente a las nueve establecidas en nuestra lengua, las relaciones sintácticas implícitas —basadas en el orden y el contexto— de la oración china frente a las explícitas y formales de la española, etc… Dichas diferencias se traducen en la incidencia continua en un tipo de errores específicos relacionados con la constitución de la oración en la lengua meta: todos los relacionados con la desvinculación sintáctica de los conceptos que la forman y la alteración del orden y la cantidad de los mismos.

Estas equivocaciones resultan especialmente frecuentes entre los alumnos de nivel inicial, alumnado al que en mayor medida atendemos en el Programa Español en Toledo.

En un primer momento optamos por la reflexión metalingüística explícita para subsanar los errores del tipo mencionado, pero es obvio que la escasa competencia comunicativa de los estudiantes les impedía advertir en qué estribaba la causa de sus faltas. ¿Qué hacer, entonces?

Nosotros decidimos callar. No estamos afirmando con ello que dejamos estar el asunto para que se acabara resolviendo por vía natural, sino que decidimos emplear el método silencioso para afrontar el problema.

1. El método silencioso

Desarrollado por Caleb Gattegno en 1976, el método silencioso tiene una orientación cognitivista y centra su atención en el proceso de aprendizaje del alumno, que se sustenta en tres pilares: la autonomía, la independencia y la responsabilidad. Esto deriva directamente de una idea sencilla, la de que no porque los profesores enseñen los estudiantes necesariamente van a aprender. Hace falta un plus, según Gattegno, para que esto suceda, y es el desarrollo progresivo por parte del alumno de una consciencia inteligente, de una activación de las capacidades de abstracción, análisis, síntesis e integración por parte del individuo dispuesto a aprender una lengua extranjera.

Gattegno diseña su método partiendo de los postulados del paradigma formal: la oración es la unidad gramática básica, atendiéndose de manera primordial a su significado proposicional y no a su valor comunicativo. El vocabulario empleado tiene un carácter puramente funcional y, en suma, la gramática se aprende de manera inductiva. No se trabajan materiales auténticos, de hecho se proporcionan pocas muestras de lengua, y la cultura en la que se inscribe la lengua meta queda relegada a un último plano.

La metodología está fundamentalmente enfocada a la creación de situaciones de

aprendizaje instantáneo y sin ambigüedad, que permiten al profesor ofrecer a sus estudiantes los contenidos de aprendizaje paso a paso. Para ello cuenta con ciertos recursos didácticos indispensables, como son las regletas de colores de Cuisenaire —empleadas en la enseñanza de las cifras en matemáticas— y carteles en los que se recogen mediante un código de color e imagen apuntes sobre la pronunciación y el vocabulario funcional básico de la lengua meta, que son destacados por el profesor con ayuda de un puntero. Desde el principio éste debe exponer la metodología del silencio de forma clara y contar con la disposición de los alumnos para llevar a cabo tal proceso de aprendizaje.

El método, decididamente artificial, prescribe el silencio casi permanente del profesor en el aula. El papel de éste se reduce a ofrecer instrucciones y servir de guía en un proceso constante de comprobación de hipótesis que realiza el alumnado. El error es considerado una parte esencial del aprendizaje, y su enmienda tiene lugar mediante el uso de los recursos antes citados. La consecuencia directa de esta actitud es la forzada autonomía de los estudiantes, que permite al docente proporcionar una retroalimentación más sistemática y clara, las más de las veces haciendo una ligera referencia a los carteles, indicando así que en la frase algo debe ser modificado. Los estudiantes se concentran en la tarea y en los recursos que pueden utilizar para emplearla, desarrollando con ello su capacidad de atención, de interactuación, de autocorrección y de asimilación.

2. Justificación de la aplicación del método silencioso

En realidad nuestra decisión de aplicar el método silencioso en el aula de español estuvo restringida desde el principio a un único componente gramatical: el morfosintáctico. La adopción del método íntegro no nos interesaba, teniendo en cuenta que nos enfrentábamos a un alumnado chino de nivel inicial, pero sí intuíamos las ventajas que podría presentar para la enseñanza-aprendizaje de dicho componente morfosintáctico el uso de los recursos en que se cimenta la metodología del silencio.

Nuestro objetivo básico era el de acuñar una técnica que facilitase la concienciación por parte del alumno del orden y la cantidad de los elementos de la oración en español. Como afirmamos en la introducción del texto, las diferencias que la lengua nativa y la lengua meta de nuestros estudiantes presentan en relación al componente morfosintáctico son obvias: la carencia de categorías gramaticales y las relaciones sintácticas implícitas en la oración china suponen un escollo difícil de sortear en el agitado oleaje de la interlengua de los aprendientes, lo que redunda en la presencia continua de un tipo de errores específicos relacionados con la constitución de la oración en la lengua meta:

**En China el clima diferencia entre Norte y Sur es grande.*
**Mi hermana es la chica tiene pelo largo.*
**En China hay muy estricto control de noticias.*
**Mi hermana tiene un coche es muy viejo.*

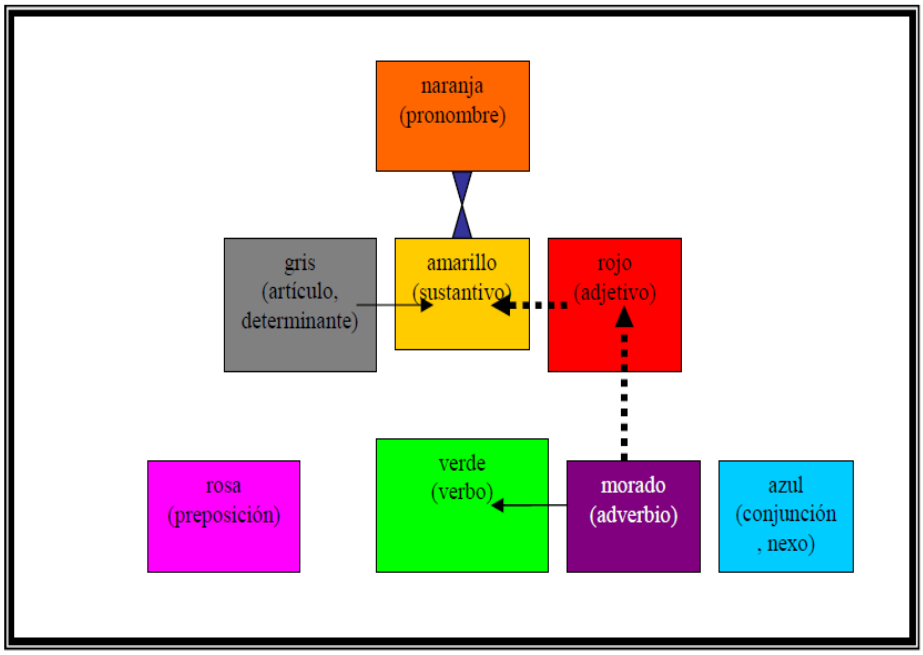
No le será difícil al lector identificar estas oraciones con algunas de las producciones de sus alumnos. En esencia, unas y otras tienen en común la desvinculación sintáctica de los conceptos

que las forman y la alteración del orden y la cantidad de los mismos.

Una vez concretado el problema y asumida la metodología que íbamos a aplicar, nos dispusimos a adaptar los recursos del método silencioso que nos iban a ser de utilidad. Diseñamos así tres elementos, los cuales tienen un correlato efectivo en las tres fases de aplicación de la técnica de intervención en los errores morfosintácticos.

1.1. Primera fase: familiarización del alumno con las categorías gramaticales del español

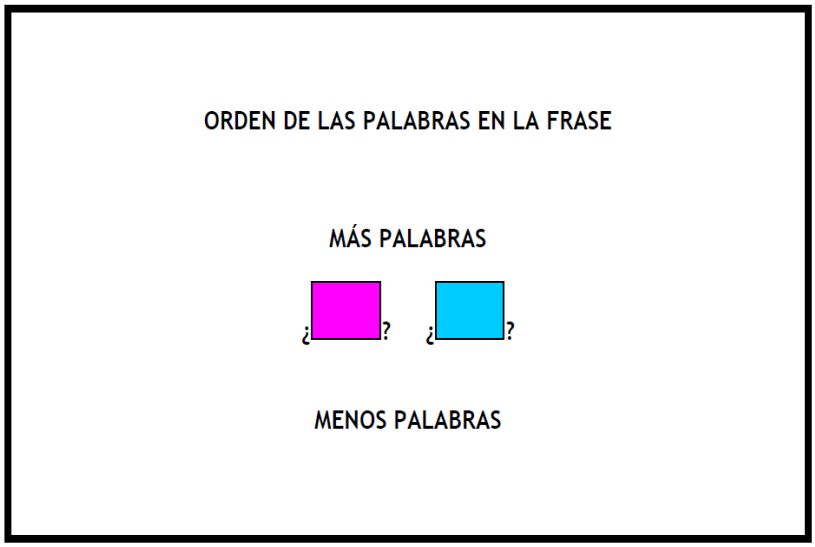
Desde el inicio del curso nos propusimos llevar a cabo una progresiva familiarización del alumno con las categorías gramaticales del español. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de una palabra implica la completa asimilación de la información relativa a cada componente gramatical, a saber: su ortografía, su pronunciación, su categoría morfológica y su funcionamiento en el contexto oracional, nos apoyamos en la presencia constante del recurso que mostramos a continuación para realizar una labor diaria de taxonomía gramatical del léxico que se introduce en cada lección:



Pueden intuirse claramente los problemas que ocasiona esta fase, derivados en su mayoría del carácter proteico que cobran algunos elementos al intentar ser ajustados de una manera clara y concisa en el cuadro expuesto —y en las categorías gramaticales en sí—. A medida que iban evolucionando en la tarea de clasificar el léxico en este esquema se les iba proporcionando información cada vez más detallada de las posibilidades que cada elemento tenía a la hora de ser ajustado en el cuadro.

1.2. Segunda fase: familiarización del alumno con el muestrario del orden morfosintáctico en la oración española

Para esta fase se idearon dos recursos más: un muestrario —algo restringido, pero representativo— del orden de las palabras en la oración tomando como piezas los cuadros de colores introducidos en la primera fase, y un cartel de advertencia en el que se exponen diferentes tipos de error. El profesor sencillamente indica a los estudiantes la existencia de un error de naturaleza morfosintáctica mediante su referencia en el cartel correspondiente y los remite a la estructura correcta que se expone en el muestrario. Lo cierto, a este respecto, es que, pese a que la técnica da pie a realizar esta operación de forma silenciosa, resulta más efectivo recordarles el color de la pieza que sobra, falta o está desordenada en la frase. De hecho, el léxico metagramatical va cediendo paso poco a poco — ya en la primera fase— al léxico cromático que fue desplegado simbólicamente al efecto, más sencillo y ágil de emplear

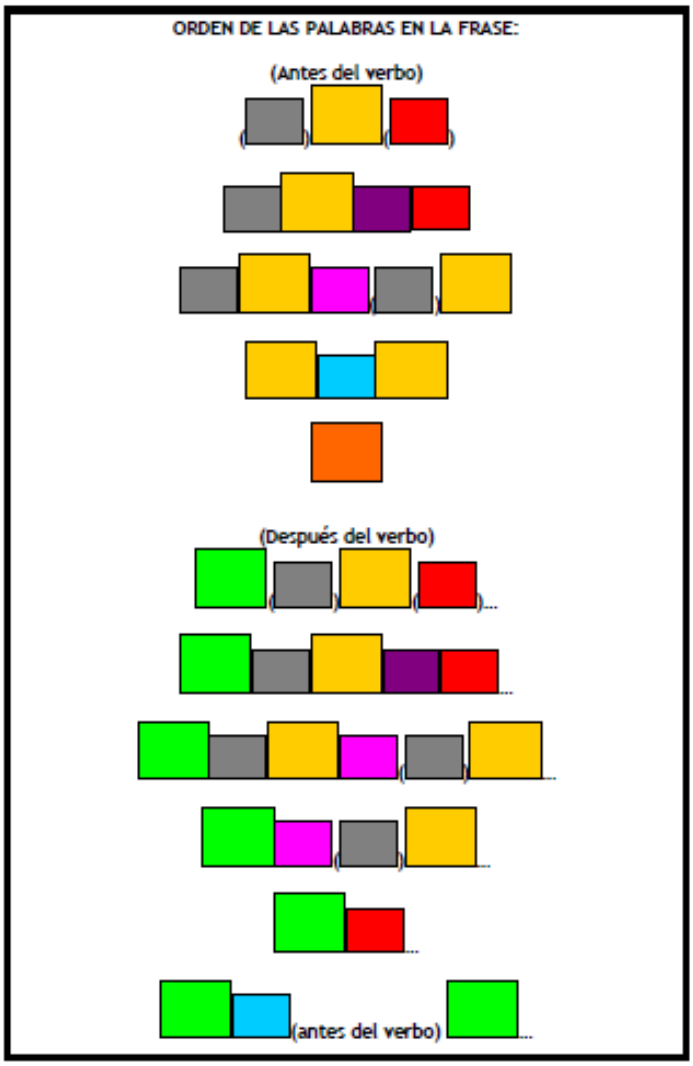


1.3. Tercera fase: intervención constante en los errores

Como puede observarse, se trata de una técnica orientada fundamentalmente a obtener una retroalimentación constante e instantánea, así como a la concienciación de los mecanismos gramaticales (morfosintácticos) de la lengua meta. Es útil tanto para la expresión oral como para la expresión escrita, pero se circunscribe únicamente a la correcta construcción de la oración.

El método favorece la labor del profesor de español, que no debe extenderse en complejas explicaciones metagramaticales destinadas a un nivel de alumnado que aún no está preparado para recibirlas ni tiene obviamente formación para ofrecerlas en chino.

A pesar de sus defectos, de cuya existencia somos perfectamente conscientes, la técnica agiliza la corrección de este tipo de errores concretos en clase, lo que nos permite concentrar nuestra atención como docentes en otro tipo de cuestiones lingüísticas que, sin duda, deben ser atendidas a la par cuando se trabaja con el alumnado chino (pronunciación, ortografía, fenómenos específicos de tipo léxico, pragmática, construcción de textos, etc…).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

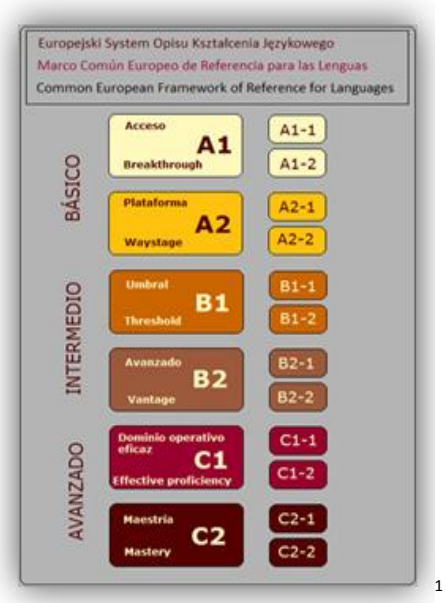
- Cortés Moreno, M. (2009): «Chino y español: un análisis contrastivo», en A. Sánchez Griñán y M. Melo (coords.): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos,* Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur, 173-200.
- Gattegno, C. (1972): *Teaching foreign languages in school: The Silent Way*, New York, EducationalSolutions.
- (1976): *The common sense of teaching foreign languages*, New York, Educational Solutions.
- Lu Jingsheng (2008): «Partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino», en *México: México y la cuenca del Pacíficos*, 32, pp. 43-54.
- Pastor Cesteros, S. (2004): «El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE», en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf.

- Richards, J. y T. Rodgers (1986): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press.
- Young, R. (2000): «The Sylent Way», en M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London, Routledge, 546-548.

Consideraciones sobre los estándares del MCERL para la formación en ELE de sinohablantes: experiencias prácticas

INÉS ÁLVAREZ ROMERO
Centro Superior de Lenguas Modernas. Universidad de Cádiz

La primera pregunta que debemos hacernos antes de entrar en materia, ya que lo que pretendemos es llevar a cabo una serie de consideraciones sobre el MCERL, es si la clasificación de niveles de referencia ofrecida por éste es adecuada para formar en ELE a estudiantes sinohablantes.



[1]

Para nosotros, *Centro Superior de Lenguas Modernas* de la *Universidad de Cádiz*, el uso de dicha clasificación no es sólo posible sino además plausible, siempre y cuando se respete algo en lo que el propio *Marco de referencia* insiste:

> Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario. Su número y magnitud dependerá generalmente de cómo esté organizado un sistema educativo concreto y para qué fines se establezcan las escalas (MCERL, 2002: 32).

Lógicamente, de esta afirmación surge otra cuestión no tan fácil de responder que afecta directamente a cómo debemos adaptar estos niveles para formar en ELE a sinohablantes.

El *Marco de referencia* habla de la necesidad de que exista una armonía entre los componentes que conforman un sistema educativo, plan de estudios o plan curricular. En este

[1] Clasificación de los niveles de referencia recogida en el MCERL.

sentido, saca a colación la coherencia que debe haber entre las necesidades, los objetivos, los materiales, el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, los exámenes, que conforman dicho plan curricular.

El establecimiento coherente de cada uno de los puntos y su perfecta combinación, nos deben llevar a crear un plan curricular que garantice el éxito de nuestros estudiantes, algo que frecuentemente no se logra dada, en la mayoría de los casos, la falta de correspondencia entre la identificación de necesidades, la definición de los contenidos del mismo y los materiales empleados.

No hay que olvidar, por otro lado, el otro gran tema de debate que surge en torno al número de horas por nivel que necesita un sinohablante que en la mayoría de los casos muestra el siguiente perfil: alumno joven, que acaba de terminar sus estudios en China, que ya ha estudiado español en su país y que necesita alcanzar el nivel B2 de español.

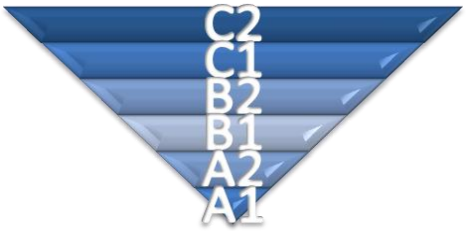
En relación a este tema, a la luz de algunos ejemplos significativos de nivelación, adaptados del MCERL (ver tablas abajo), podemos deducir que:

- ✓ un estudiante sinohablante necesita más horas.
- ✓ cuanto mayor sea el nivel mayor debe ser el número de horas por nivel.

• INSTITUTO CERVANTES DE BERLÍN:	• INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES:	• INSTITUTO CERVANTES DE PEKÍN:
❑ A1.1 .....30 h.	❑ A1.1 .....30 h.	❑ A1.1 .....60 h.
❑ A1.2 .....30 h.	❑ A1.2 .....30 h.	❑ A1.2 .....60 h.
❑ A2.1 .....30 h.	❑ A2.1 .....30 h.	❑ A2.1 .....60 h.
❑ A2.2 .....30 h.	❑ A2.2 .....30 h.	❑ A2.2 .....60 h.
❑ B1.1 .....30 h.	❑ A2.3 .....30h.	❑ B1.1 .....60 h.
❑ B1.2 .....30 h.	❑ B1.1 .....30h.	❑ B1.2 .....60 h.
❑ B1.3 .....30 h.	❑ B1.2 .....30h.	❑ B1.3 .....60 h.
❑ B1.4 .....30 h.	❑ B1.3 .....30h.	❑ B2.1 .....60 h.
❑ B2.1 .....30 h.	❑ B14 .....30h.	❑ B2.2 .....60h.
❑ B2.2 .....30 h.	❑ B2.1 .....60 h.	❑ B2.3 .....60h.
❑ B2.3 .....30 h.	❑ B2.2 .....60h.	❑ B2.4 .....60h.
❑ B2.4 .....30 h.	❑ B2.3 .....60h.	
TOTAL:420 h.	❑ B2.4 .....60h.	**TOTAL: 600 h.**
	TOTAL: 390 h.	

[2]

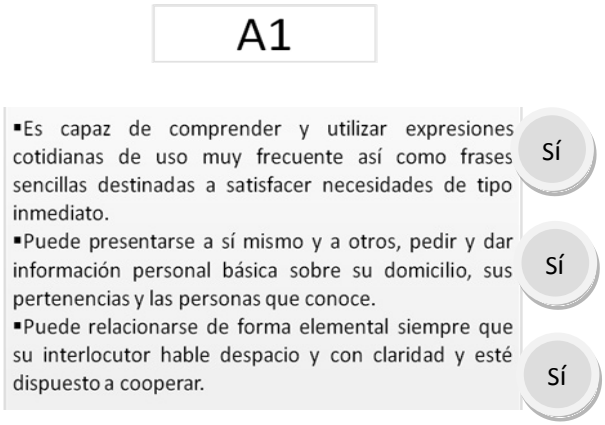
Parece evidente, y así lo demuestran numerosas publicaciones, que las dos afirmaciones anteriores son una realidad pero, ¿únicamente una estructura piramidal (ver estructura abajo) nos garantiza el éxito? ¿Si ampliamos el número de horas por nivel conseguiremos que un estudiante sinohablante llegue al nivel B2, entendiéndose un nivel B2 tal y como se recoge en el *Marco de referencia*?[3]

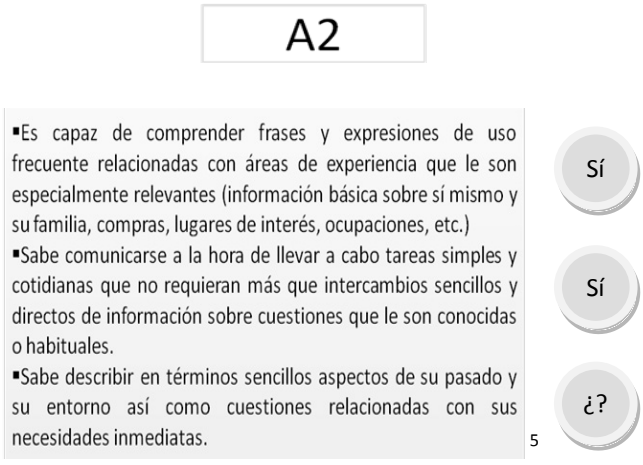


[2] Datos obtenidos de la página web del Instituto Cervantes disponible en http: //www.cervantes.es/

[3] Estructura piramidal invertida que pone de manifiesto la necesidad de que a mayor nivel mayor número de horas.

Nuestra experiencia personal en el *Centro Superior de Lenguas Modernas*, una experiencia que como digo es propia, acopiada en tres años de trabajo con alumnos chinos, nos ha llevado a pensar que no, o al menos no en un gran número de casos, principalmente a partir del nivel B1. Para ilustrar brevemente cuál es el grado de dificultad que presenta cada nivel para el alumno chino, dejando de lado el número de horas necesario por nivel, hemos tomado la escala global de los niveles comunes de referencia (MCERL, 2002: 26) y, en función de sus descriptores, hemos evaluado de manera muy general a nuestros discentes[4].

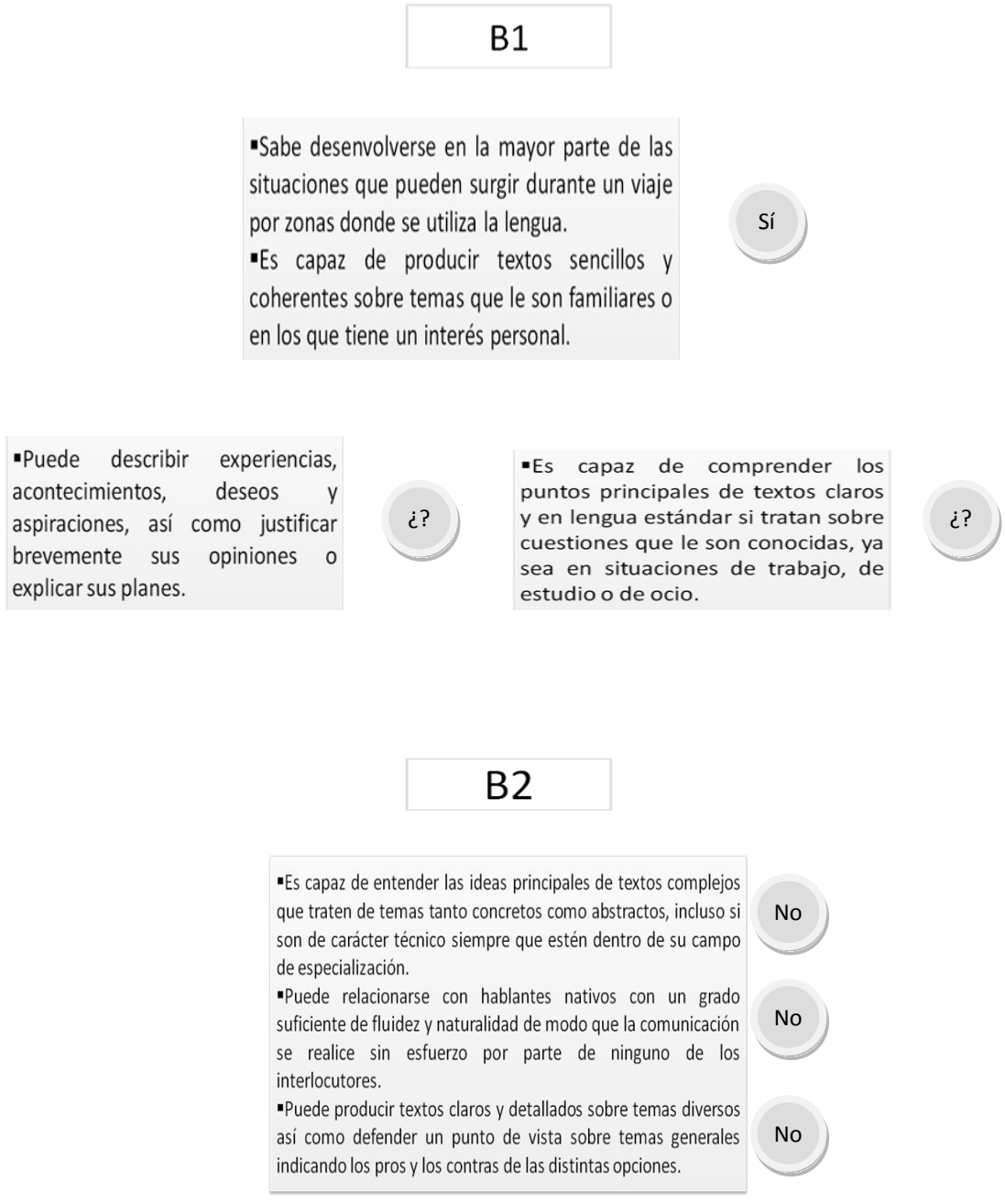




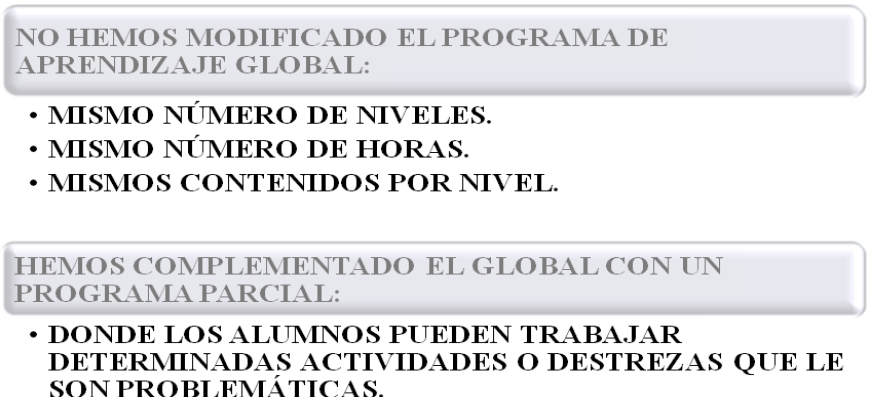
[5]

[4] Para llevar a cabo dicha evaluación hemos tomado como referencia además de la escala global de los niveles comunes de referencia el cuadro de autoevaluación por niveles que valora la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la interacción oral, la expresión oral y la expresión escrita; y los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada donde se estima el alcance, la corrección, la fluidez, la interacción y la coherencia de dicha actividad de lengua.

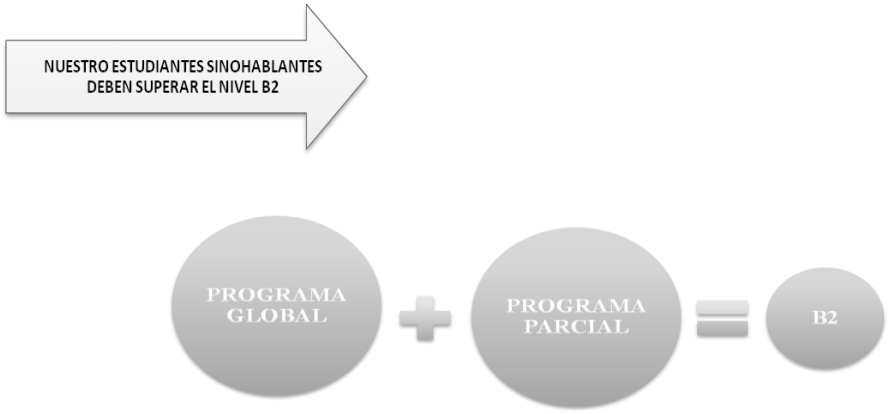
[5] Los signos de interrogación reflejan la duda del docente con respecto a si el estudiante es capaz de llevar a cabo esta competencia funcional.



Volviendo a retomar la pregunta de si únicamente una estructura piramidal nos garantiza que un estudiante chino alcance el nivel B2 y teniendo en cuenta las interrogaciones y negativas arriba recogidas, he aquí la adaptación del *Marco de referencia* que ha llevado a cabo el *Centro Superior de Lenguas Modernas* con el fin de corregir las carencias percibidas en tres años de enseñanza/aprendizaje en un gráfico:



Esto significa que no se ha adaptado el *Marco de referencia* en lo que son programas globales, es decir nuestros niveles son iguales para todos los alumnos independientemente de que sean sinohablantes o no, pero en el caso de los alumnos chinos su formación se ha completado con lo que el MCERL llama programas parciales, donde se trabaja con los alumnos desde determinadas actividades de lengua por separado hasta la competencia léxica, fonológica, ortográfica, así como otras competencias generales. En cuanto al número de horas de estos cursos parciales, estos se llevan a cabo de manera paralela a los niveles del *Marco de referencia* que realizan los estudiantes. Más concretamente, si tenemos un grupo de sinohablantes que está en el nivel B1, compuesto de 120 horas, paralelamente a este B1 va a asistir a otro curso específico compuesto de otras 120 horas.



Para terminar y enlazando con otra cuestión muy debatida, alumnos chinos solos o acompañados, queda por exponer el motivo por el cual no se ha modificado el programa global, que no es otro que hacer en parte lo que nuestros alumnos sinohablantes nos han pedido. Ya lo dice Iglesias Casal (s/f), el aprendizaje intercultural es fundamental para que los alumnos escapen de la guetización, asimismo puede suponer un gran estímulo al discente que facilite la integración y la convivencia, fundamentales ambas para que se produzca el aprendizaje. Dicho con otras, sus, palabras:

"- ¿Aprender con otros extranjeros?
-Por supuesto."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya y MEC.
- Iglesias Casal, I. (s/f): «Diversidad cultural en el aula ELE: la Interculturalidad como desafío y provocación», [en línea]. Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html
- Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lorián, S. (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Salamanca. Ed. Santillana.

Factores implicados en el aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes chinos

ARÁNZAZU BERNARDO JIMÉNEZ
Coordinadora Gral. del Programa Español en Toledo.
Fundación Gral. de la Universidad de Castilla- La Mancha

El presente estudio se enmarca dentro de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera desde un punto de vista psicosocial. Desde esta disciplina aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras nos ocupamos de conocer y medir la influencia de los factores afectivos dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes chinos de ELE. Esta investigación constata la importancia del factor motivación en la adquisición de ELE partiendo de un marco teórico concreto: el modelo Socio-Educacional (Gardner, 1985), que define cuatro constructos específicos que participan en la adquisición de una segunda lengua: orientación integrada, actitud hacia la situación de aprendizaje, motivación y ansiedad (Gardner & MacIntyre, 1993). Este trabajo parte de esta conjetura y trata de extender esta afirmación hacia un medio específico: el aprendizaje de Español Lengua Extranjera por alumnos chinos en distintos contextos—inmersión o no inmersión— identificando una *orientación motivacional* concreta para este colectivo.

1. Introducción

La Psicología Social revela que el análisis de actitudes de una persona puede llevar a la posibilidad de predecir ciertos tipos de conducta o comportamiento en el aprendizaje (*Si un estudiante tiene una actitud positiva hacia el deporte español porque conoce a los deportistas españoles más destacados en el panorama internacional, tendrá un comportamiento más vinculado a matricularse en asignaturas relacionadas con el español que con el inglés*).

Se ha ratificado a través de diversos estudios dentro del ámbito que estamos tratando que los estudiantes con una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua meta, entre los que debemos destacar la motivación, para un aprendizaje efectivo de una LE o L2, independientemente de la habilidad o aptitudes de este alumno o sus características cognitivas.

Lo que se trata de definir es por qué los estudiantes se comportan como lo hacen dentro del ámbito de la enseñanza de ELE. Y sobre todo, dar al profesor una pauta de por dónde redirigir al alumno y/o su propia actividad en clase hacia un aprendizaje útil y provechoso. Si conocemos cuáles son sus actitudes podremos, por un lado prever su comportamiento, y por otro, redirigir nuestra enseñanza hacia esos intereses.

La metodología o ámbito de estudio en el que vamos a movernos es el método correlacional que pone más acento en las variables sociales para explicar la conducta. Tanto en esta metodología, como en la experimental, se plantean relaciones entre variables tratando de ver en ellas posibles relaciones causales. Es decir, que la psicología social permite analizar si los factores sociales y/o individuales del estudiante ya sea la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el nivel de

lengua extranjera, el contexto, etc., redundan o influyen en la adquisición de una lengua extranjera pero, sobre todo y es en lo que más hemos puesto nuestra atención, queremos saber cómo se influyen, por qué y en qué circunstancias.

Por poner algunos ejemplos podríamos decir que si un profesor considera que la principal dificultad del alumno reside en altos niveles de ansiedad, podrá desde el primer momento incorporar a sus clases técnicas de la eliminación de ésta. Si el profesor posee en su clase a alumnos con actitudes hacia el español no muy positivas podrá fomentar en su aula todo tipo de actividades que despierten en el alumno la motivación suficiente hacia un aprendizaje exitoso. Las herramientas diseñadas desde esta disciplina, como desde nuestro estudio concretamente para los alumnos chinos, permiten al profesor conocer desde un primer momento las características actitudinales que tiene su alumnado y dirigir su clase (metodología, actividades, intereses, etc.) hacia uno o varios objetivos concretos.

Esta perspectiva de estudio principalmente tiene tres finalidades: por un lado proporcionar un marco teórico que ayude a comprender los factores que están implicados en el aprendizaje, dar pautas para conseguir situaciones educativas eficaces y ayudar a la resolución de problemas educativos concretos relacionados con la afectividad.

2. Marco teórico

Aprender una lengua implica dos tipos de tareas. Por un lado aptitudinal que se corresponden con las habilidades o destrezas del alumno y, por otro, actitudinal que se corresponde a un plano más afectivo relacionado con las actitudes, las creencias, los valores, etc.

Ambas tareas, aptitudes y actitudes, parecen ser relativas con la consecución de una lengua extranjera, es decir, ambas son imprescindibles para conseguir el éxito en LE. Pero, sin embargo, no son relativas la una a la otra. No es necesario que todos los estudiantes con buenas destrezas para las lenguas consigan una buena adquisición del idioma si no tienen las suficientes actitudes. Y al contrario, no por estar extraordinariamente motivado, sin ninguna aptitud hacia la LE, se conseguirá la adquisición.

Algunos autores como Jakobovits (1970), en un intento de cuantificar dichas relaciones, establece los siguientes porcentajes de implicación en cada uno de los factores que participan en el aprendizaje:

- 33% Aptitud lingüística.
- 20% Inteligencia.
- 33% Motivación (Actitud).
- 14% Otros factores.

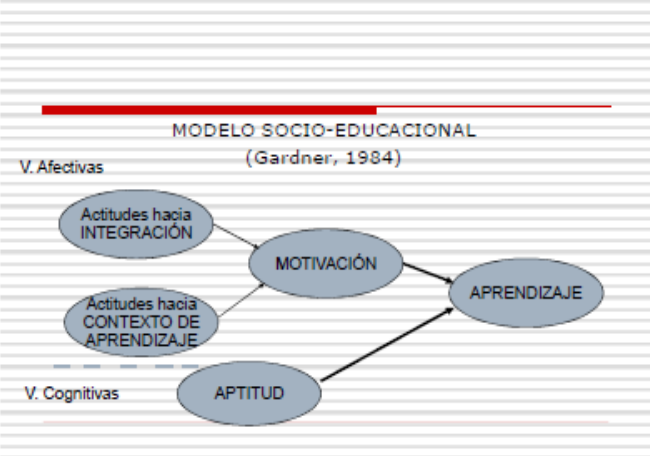
Ese 33% de participación de factores motivacionales es lo que nos lleva a plantear seriamente la necesidad de conocer las actitudes del estudiante.

Para conocer el rol que las actitudes juegan en el aprendizaje/adquisición del ELE, nos hemos fundado en un modelo teórico en el que se han basado un gran porcentaje de investigadores dedicados a este ámbito. Estamos hablando del Modelo Socio-Educacional de R.C. Gardner (1985). Este modelo teórico ha sido reinterpretado y renovado en numerosas ocasiones

con posterioridad pero las bases establecidas por el autor para comprender qué componentes tienen lugar durante el proceso de aprendizaje, además de ser pionera, han sido acertadas y aceptadas por la mayoría de los posteriores autores. El Modelo Socio-Educacional se ha preocupado por el rol que las diferencias individuales en una L2. Este modelo se diseñó para simular la predicción del éxito en una L2 a través de variables tales como aptitud, inteligencia, motivación y oportunidad de aprender.

El Modelo Socio-Educacional (1985) conceptualiza la participación de cuatro constructos afectivos específicos que participan en la adquisición de una segunda lengua: orientación integrada, actitud hacia la situación de aprendizaje, motivación y ansiedad.

Como consecuencia de esta influencia social, Gardner argumenta que el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua. Éste clasifica los factores que inciden en el aprendizaje en dos grupos: las variables cognitivas y las variables afectivas.



La motivación está considerada como uno de los factores afectivos fundamentales en el aprendizaje: «La motivación es un concepto abstracto e hipotético del que nos servimos para explicar por qué la gente piensa y se comporta como lo hace» (Dörnyei, 2001).

Aunque podría definirse de manera generalizada el nivel de motivación que tienen los alumnos, existe la necesidad de ser conscientes que este término incluye tipo de motivos muy dispares que debemos saber tratar y discernir. Estos tipos de motivos pueden ser desde buscar un empleo en un país extranjero, tener un nivel de vida superior vinculado a incentivos económicos, hasta tener una novia/o extranjera o comprender la televisión en el idioma meta los cuales tienen muy poco en común excepto el hecho de que todos influyen en la conducta. La tendencia a tener un tipo de motivos u otros se ha definido como *Orientación Motivacional*.

Además de haberse demostrado a través de estudios estadísticos, es obvio que los estudiantes motivados tienden a tener mayor éxito en la consecución de una lengua extranjera que los no motivados. Sin embargo, y esta es nuestra principal intención, los estudiantes no tienen por qué tener elementos motivacionales iguales. Un alumno determinado puede poner un enorme esfuerzo por conseguir un alto nivel de español por la simple idea de viajar a España, interactuar con la comunidad, ver cine, conocer la literatura relacionada con esta cultura o incluso

por el sueño de vivir en el país. Sin embargo, un estudiante que esté en el mismo aula, en el mismo curso, con un nivel de español semejante, con las mismas capacidades lingüísticas y las mismas probabilidades de éxito puede perder completamente su interés por el ELE y, por tanto, su oportunidad de conseguir un buen nivel de español, si la motivación que recibe en clase no es la que él necesita puesto que este estudiante eligió estudiar únicamente por conseguir un puesto de trabajo con alto rendimiento económico, en otro país o cualquier otro beneficio más pragmático o utilitario que la simple idea de formar parte de la sociedad española.

Aunque se han utilizado estos ejemplos y se puede tener la sensación de que los estudiantes deben tener o un tipo de motivación u otra, como se verá posteriormente la mayoría de los alumnos poseen ambas motivaciones, no como orientaciones motivacionales contrapuestas, sino como complementarias y necesarias para poseer la suficiente motivación hacia el éxito en una L2 o LE.

Los estudios realizados en este ámbito a través del *Adquisition/Motivation Test Battery* (AMTB), herramienta diseñada por Gardner (1985) para medir las actitudes y motivaciones de un alumno, han confirmado la existencia de dos tipos de orientación motivacional en los estudiantes de una lengua extranjera. Por un lado, hablamos de la *orientación instrumental* que supone una motivación de estudio hacia la consecución de beneficios pragmáticos y utilitarios vinculados a esa lengua extranjera y, por otro, la *orientación integrada,* entendida como la "necesidad" de participar de la comunidad y cultura de la lengua meta. Este concepto de orientación integrada está compuesta por el interés hacia las lenguas extranjeras, el deseo de interaccionar con la comunidad y las actitudes hacia ésta, es decir, supone valores del estudiante hacia el aprendizaje de una lengua extranjera como una actitud positiva hacia la comunidad de la lengua que estudia, hacia la integración en la cultura que está aprendiendo, etc.

Se ha establecido en numerosas ocasiones que la orientación motivacional en la que se basa un estudiante de LE, o al menos la que prevalece en relación a la consecución de ésta, es la orientación motivacional integrada y, así, se ha demostrado en numerosos estudios aplicados a diferentes nacionalidades estudiando diferentes idiomas (Clément, Gardner & Smythe, 1977; Laine, 1977; Muchnick & Wolfe, 1982; Atay & Kurt, 2010, etc.).

Sin embargo, en cuando al ámbito asiático se refiere, aunque la mayoría de Asia aún sigue fuertemente influenciada por los modelos desarrollados en occidente en el paradigma de la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL), son conscientes de que el modelo está basado en las normas comportamentales y las estructuras sociales e ideológicas que existen en occidente. Por este motivo, en la actualidad, se están llevando a cabo estudios basados en este mismo modelo teórico pero en ámbitos culturales asiáticos poniendo una vez más de relevancia la fuerte influencia de la cultura de origen en las actitudes de una persona, tal y como es nuestro caso.

Pueden destacarse concretamente distintas investigaciones sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (Chen, Warden & Chang, 2005; Gao & Trent, 2009; Muñoz, 2009; Brown, Robson & Rosenkjar, 2001).

Los resultados obtenidos, al contrario que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento en occidente tal y como se ha citado con anterioridad, no confirman la existencia de un grupo de orientación motivacional integrada. Pero sí tiene cabida un grupo de factores que se enmarcan en la orientación motivacional instrumental a la par que un nuevo concepto que se

suma a la tipología o categorización de orientación motivacional: *la motivación requerida* que nos habla de alumnos motivados por y para cumplir requisitos parentales, educativos, normativos, etc.

3. Estudio exploratorio de los factores afectivos en el aprendizaje de ELE de alumnos chinos

3.1. Metodología

El estudio, en fase exploratoria, que se está llevando a cabo abarca toda esta perspectiva motivacional de influencia en la adquisición de ELE.

Como principal herramienta de medición, hemos partido del test diseñado por R. Gardner denominado Test de Actitud/Motivación (*Attitude/Motivation Test Battery-AMTB*). Este test lo hemos adaptado y traducido al chino permitiéndonos utilizarlo como una herramienta útil de medición de actitudes hacia el ELE de estudiantes chinos. El proceso de adaptación del AMBT se realizó haciendo una doble traducción inglés-chino-inglés llevando a cabo una prueba de comprensión lingüística y cultural con una muestra previa de estudiantes chinos. Una vez rehecho el test con las adaptaciones culturales pertinentes se tradujo de nuevo inglés-chino-inglés. Posteriormente a este proceso, el test fue distribuido entre 2009-2010 a distintas universidades de China y España.

El test se ha llevado a cabo en dos países. La muestra de 233 estudiantes chinos se ha llegado a cabo, por un lado, en el país de inmersión lingüística y cultural: España (48%); y por otro en el país de origen de los estudiantes de español como lengua extranjera: China (52%).

La edad de los sujetos se encuentra entre los 17-27 años (M= 20,8; DT= 1,75) y la distribución de sexo es de 64,9% Mujeres y 35,1% varones.

Lo que este test mide a través de las distintas escalas son las actitudes hacia el español, hacia los españoles, evaluación del contexto evaluando al profesor y el curso, y la motivación de los estudiantes midiendo el deseo de estudiar español mediante el esfuerzo que emplean en ello, la ansiedad y la intensidad. Todas estas mediciones se reagrupan en constructor o factores que participan en el proceso de aprendizaje: *Actitudes hacia la integración, actitudes hacia el contexto de aprendizaje, motivación y ansiedad.*

3.2. Objetivos

En base a lo anteriormente expuesto, nos planteamos los siguientes objetivos:

-Confirmar la viabilidad del modelo Socio-Educacional de Gardner y la herramienta de medición de actitudes —el Test de Actitud/Motivación (*Attitudes/Motivation Test Battery*. AMTB)— en un contexto específico: el aprendizaje/enseñanza del español como lengua extranjera en alumnos chinos en un ambiente de inmersión y no inmersión.

-Corroborar la existencia de motivaciones diferentes en alumnos asiáticos en comparación a la mentalidad/cultura occidental por ejemplo la anteriormente mencionada motivación requerida o motivación instrumental. Es decir, conocer dentro de la orientación motivacional cuáles de las

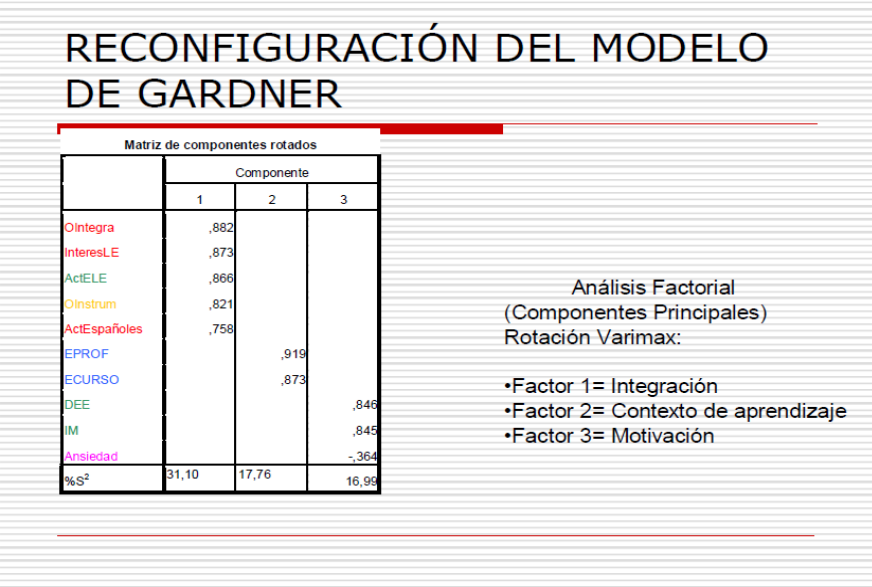
tres orientaciones predefinidas (motivación integral, motivación instrumental y motivación requerida) prevalecen en contextos específicos. Este segundo punto también nos permitiría contrastar si la influencia de la cultura de origen se diluye en un contexto de aprendizaje de inmersión cultural y lingüística "provocando" la aparición de un cambio en la orientación motivacional.

-Se intentará hallar la correlación entre la orientación motivacional establecida y algunos de los factores personales de los encuestados (tiempo de estancia en el extranjero, edad, nivel de español, etc.).

-Medir la ansiedad de los estudiantes estudiando en China y en España como uno de los factores afectivos más incluyentes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3.3. Resultados

La medición de las distintas escalas actitudinales de carácter afectivo diseñadas por Gardner y aplicadas al aprendizaje de ELE por alumnos chinos nos confirma la fiabilidad de aplicar este test de medición actitudinal/motivacional en este ámbito. Sin embargo, un análisis factorial de las escalas tenidas en cuenta en el modelo Socio-Educacional de Gardner nos lleva a una reconfiguración de los factores que forman parte del aprendizaje ELE son los que podemos ver en el siguiente cuadro.



Este primer constructo —actitudes hacia la integración— coincide íntegramente con el planteado por Gardner. De hecho, a pesar de que algunas investigaciones llevadas a cabo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera priorizan la orientación instrumental y/o requerida dentro de la orientación motivacional de los estudiantes asiáticos, es decir, una motivación para el estudio de una lengua extranjera basada en fines pragmáticos como tener un alto nivel de nivel, un buen puesto de trabajo, etc. o responder a los requerimientos familiares, académicos, etc., vuelve a confirmarse que la orientación integrada y la orientación instrumental no son en absoluto

orientaciones contrapuestas sino necesarias y complementarias para el desarrollo del alumnos hacia el éxito. Tiene toda la lógica que un alumno que estudia una lengua extranjera lo haga por una tendencia de desarrollo personal en el que la mayoría de las veces el éxito profesional y personal no pueden discernirse.

El segundo constructo —actitudes hacia el contexto de aprendizaje— consta de la evaluación del profesor y la evaluación del curso.

Por último, se señala un constructo denominado motivación que está compuesto por el deseo de estudiar español, la intensidad motivacional y la ansiedad.

Estos tres constructos resumen los factores afectivos que conforman el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los resultados nos muestran que los tres constructos son correlativos significativamente. Esto quiere decir que siempre que un factor aumente o disminuya positiva o negativamente el resto de los factores responderá a modo de arrastre.

Respondiendo al objetivo de conocer la influencia de las diferencias individuales de los alumnos, los resultados nos revelan que la Orientación Integrada, es decir, la motivación de los estudiantes hacia el ELE por intereses de inserción de la cultura que aprenden es menor en China (4,09) que en España (4,38).

Parece que el contacto permanente con la cultura que aprenden les lleva a la necesidad de interactuar con los españoles y así labrarse de alguna manera un espacio como parte de la comunidad durante su estancia en España.

En cuanto a la motivación, la escala de Ansiedad es significativa.

En España la ansiedad es menor durante el proceso de aprendizaje con un (2,54) en detrimento a la ansiedad estudiando en China (2,88). Quizás el hecho de viajar al país de la lengua meta, con el enfrentamiento del estrés que eso supone, actúe favorablemente como reductor de la ansiedad en las clases de ELE.

Por último, en cuanto a las diferencias contextuales medidas entre China-España debemos resaltar la evaluación del profesor, la cual es significativamente más positiva en China que en España.

El resto de escalas no muestras diferencias significativas (ver tabla 1).

Con respecto al nivel de español, parece que tan sólo el nivel de ansiedad se ve afectado dependiendo del nivel de español que tenga el alumno. Es decir, que el alumno que tenga un nivel de español inicial tendrá una mayor ansiedad que los de niveles de español superiores (ver tabla 2).

A nivel de conocer las influencias individuales con respecto a los factores afectivos —Actitudes hacia la integración, Actitudes hacia el contexto y Motivación—, si lo ponemos en relación con el nivel de español no existe una diferencia significativa en ninguno de los tres factores afectivos (ver tabla 3).

Con respecto a las diferencias que los estudiantes muestran en los distintos factores afectivos con respecto a su aprendizaje dependiendo de si estudian español en China o en España, hemos obtenido uno de los resultados más significativos. Solo el factor motivación parece significativo. Es decir, que los estudiantes de ELE chinos que estudian en España tienen un mayor

deseo de estudiar español, una mayor intensidad motivacional y una menor ansiedad que aquellos estudiantes que lo hacen en China (ver tabla 4).

Podríamos deducir dos ideas concretas a partir de los resultados obtenidos:

-La Cultura china prevalece al entorno de enseñanza. No nos han salido diferencias significativas en los distintos elementos que forman parte del proceso de aprendizaje comparándolos con un contexto de enseñanza ciertamente contrapuesto. En casi todos los estudios llevados a cabo en esta disciplina dentro de un contexto de enseñanza occidental, la orientación integrada ha prevalecido como principal orientación motivacional. En nuestro caso, actitudes y contexto no difieren en los estudiantes que estudian en China o en España por lo que puede deducirse que la cultura de origen subyace al conjunto de actitudes, valores y creencias de los alumnos y se traslada a un contexto de inmersión. Tan solo hay una diferencia significativa en el constructo motivación a favor de España. En este caso, podríamos decir que la motivación sí es un constructo influenciado por el contexto en cuanto a los alumnos chinos de ELE.

-Los tres constructos están correlacionados.

4. Estrategias de Motivación

Muchos autores han dedicado su investigación a facilitar al profesorado estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concretamente, se quiere resaltar aquí trabajos relacionados con las estrategias de motivación (Sánchez, 2009; Bremmer, 1997; Chang, 2003; Fan, 2005, etc.).

Rebecca Oxford (1996) ha realizado un completo trabajo sobre las estrategias de aprendizaje. Desde aquí se hará hincapié únicamente en las indirectas por su carácter afectivo.

Las estrategias de aprendizaje indirectas apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin relacionarse directamente con la manipulación de la L2. Constituyen el trasfondo del proceso de aprendizaje que opera en la valoración, actitud y responsabilidad de los aprendices respecto a la L2, comprendiendo tanto aspectos reflexivos en relación a los procesos individuales de aprendizaje como aspectos interactivos y afectivos (Sánchez, 2008). Tipología de estrategias indirectas:

4.1. Metacognitivas: permiten al aprendiz tener control sobre su propio aprendizaje.

Si nos centramos en el contexto de inmersión, el estudiante chino se va a encontrar con y cada una de las dificultades que se distinguen en las estrategias metacognitivas.

-Enfocar y delimitar lo que se va a aprender (visión de conjunto, asociación con lo conocido, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión oral).

El estudiante chino se encuentra en España con una metodología que no le resulta especialmente familiar, técnicas y actividades que no pueden asociar a lo conocido y un millón de estímulos externos y extraños que le impiden centrar la atención. Por este motivo, utilizar estrategias metacognitivas en este sentido sería muy útil.

Ejemplo de estrategia:

a.- *Que un alumno de años anteriores y que ya ha pasado por su misma situación les cuente los*

aspectos positivos de su experiencia y les prevenga sobre algunas circunstancias más difíciles pero superables.

b.- Partir de una metodología muy similar a la que han estado trabajando hasta ahora para introducir paulatinamente un método más comunicativo.

-Ordenar y planear el aprendizaje (averiguar cómo se aprende, organizar el estudio, formular los objetivos, identificar el propósito de cada tarea, planear lo necesario para ejecutar una tarea, buscar oportunidades para practicar).

Volvemos a encontrarnos con la misma situación de aprendizaje no familiar en el que la mayoría de los profesores tienden a obviar los pasos previos a cualquier tipo de tarea o actividad.

Ejemplo de estrategia:

a.- Siempre que hagamos una tarea se debe especificar, incluso por escrito, los objetivos que se pretenden con ella, ejemplificar por nosotros mismos y definir o razonar por qué estudiamos esto y hacia dónde queremos ir. Si como objetivo último proponemos algo que implique interacción comunicativa, para los alumnos será mucho más apetitoso identificar el propósito de la actividad (tras estudiar el imperativo terminaremos la sesión pidiendo unos bocadillos en la cafetería de la universidad).

-Evaluar el aprendizaje: controlar los propios problemas, buscar soluciones y evaluar el progreso.

Ejemplo de estrategia:

a.- La constancia en el feedback nunca será una pérdida de tiempo.

4.2. Sociales: facilitan el aprendizaje mediante la interacción.

Una vez más nos encontramos con una estrategia que choca frontalmente con el perfil del estudiante chino: un estudiante tímido, que no interrumpe en clase, que no expone sus opiniones, etc. Y qué decir de interactuar en el contexto de inmersión.

-Pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.

Ejemplo de estrategia:

a.- Exponer un vídeo a principio de curso de una clase de español con otro tipo de estudiantes internacionales más participativos, nos podría dar pie a introducir la mecánica de participación en clase que se espera.

b.- Utilizar el contexto como aula. Primero alrededor del ámbito donde los alumnos estudian, ya que se va a mostrar una mayor comprensión hacia ellos, después en lugares acostumbrados al turismo (actividad relacionada con la oficina de turismo de la ciudad) y deshacer poco a poco los lazos de protección que solemos tener hacia ellos.

c.- Contacto con empresas que actúen en el comercio exterior China-España/España-China estableciendo algún convenio en el que los alumnos acudan una vez en semana a conocerlos.

-Interactuar con los otros en clase o fuera de ella con hablantes nativos.

-Empatizar con los demás (intentar comprender la cultura, los pensamientos y los

sentimientos de los demás).

a.- Aunque en algunos ámbitos puede ser bastante dificultoso, el esfuerzo del profesor por conseguir un intercambio lingüístico entre estudiantes españoles que estudien chino y nuestros alumnos es un plan estupendo para llevar cualquiera de los puntos que se señalan en las estrategias sociales.

Podemos reunirnos previamente con el grupo de alumnos españoles para solicitarles su colaboración y pedirles que actúen a manera de profesor facilitándoles este tipo de aclaraciones, correcciones, inmersión en la cultura, confianza para conseguir un intercambio eficaz, etc.

b.- El visionado de series televisivas ayuda mucho a poner en marcha esta estrategia.

4.3. Afectivas: regulan emociones, motivaciones y actitudes.

-Reducir la ansiedad.

Ejemplo de estrategia:

a.- Conocer nuestro propio cuerpo y nuestras reacciones ante un momento de ansiedad nos ayuda a hacerle frente a las situaciones de estrés. Si un alumno concreto muestra síntomas de una situación de ansiedad a la hora de defender un diálogo en un rol play, *por ejemplo, podemos parar en ese momento la actividad y pedirle al alumno que se concentre en los síntomas anómalos que su cuerpo está sufriendo (respiración forzada, movimiento repetitivo de los pies o manos, mirada perdida, etc.). El alumno se concentrará paulatinamente en los distintos componentes de la situación de ansiedad descomponiéndolos de tal manera que podrá hacerles frente.*

-Animarse.

a.- Como profesores no debemos olvidar nunca la necesidad que tiene el estudiante de una constante aprobación y muestra de aprecio por parte del profesor con respecto a la mejora que va consiguiendo en la lengua que estudia.

b.- Conocer qué aspectos concretos son positivos para un determinado alumno dentro de su proceso de aprendizaje nos permitirá fomentar su ánimo a través de actividades de temática relacionada con lo bonito de su experiencia.

-Controlar emociones.

a.- *Escuchar al propio cuerpo, hacer test para conocerse, escribir un diario sobre la propia motivación en el aprendizaje, hablar con otros sobre los sentimientos y actitudes en el aprendizaje.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (1998): «Affective factors and Language Learning», en *IATEFL issues*, 145, 8-9.
- Atay, D. & G. Kurt (2010): «The Socio-educacional model of second language acquisition: The Turkish context»,en *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3088-3093.
- Bremmer, S. (1997): «Language learning strategies and language proficiency: causes or outcomes?», en *Perspectives* (City University of Hong Kong), 9, 6-35.

- Clément, R., Z. Dörnyei & K. Noels (1994): «Motivation, self-confidende and group cohesión in the foreing language classroom», en *Language Learning*, 44*l*, 417–448.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (2008): *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*, Barcelona, UOC.
- Fan, B. (2005): *Diferencias del nivel lingüístico y del sexo en el uso de estrategias de aprendizaje de español de los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence*, Tesina de máster. Universidad Providence, Taiwán.
- Gardner, R.C. & P.D. Mac Intyre, P.D (1991): «An Instrumental motivation in language study: Who says isn´t effective?», en *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.

Tabla 1: Diferencias en las medidas actitudinales en función del lugar de estudio.

DIFERENCIAS DE LAS ESCALAS
EN FUNCIÓN DEL LUGAR DONDE ESTUDIAN

	LUGAR	N	Media	t	sig
ActELE	España	93	4,32	-,236	,813
	China	103	4,34		
InteresLE	España	92	4,12	-1,271	,205
	China	104	4,23		
ActEspañoles	España	91	3,89	1,759	,080
	China	104	3,75		
OIntegra	España	94	4,38	2,764	,006*
	China	103	4,09		
OInstrum	España	95	4,10	1,499	,135
	China	104	3,93		
Ansiedad	España	95	2,59	-2,357	,019*
	China	104	2,88		
IM	España	95	2,49	1,901	,059
	China	104	2,40		
DEE	España	91	2,73	1,041	,299
	China	104	2,69		
EPROF	España	83	5,70	-2,058	,041*
	China	96	6,04		
ECURSO	España	95	5,69	-1,252	,212
	China	104	5,86		

Tabla 2: Diferencia en los factores del proceso de aprendizaje en función del nivel de español.

DIFERENCIAS DE LAS ESCALAS
EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESPAÑOL

	NIVEL	N	Media	t	sig
ActELE	Inicial	129	4,32	-,464	,643
	Intermedio/Avanzado	92	4,36		
InteresLE	Inicial	128	4,13	-1,630	,104
	Intermedio/Avanzado	94	4,26		
ActEspañoles	Inicial	126	3,88	1,636	,103
	Intermedio/Avanzado	92	3,75		
OIntegra	Inicial	131	4,29	,897	,371
	Intermedio/Avanzado	92	4,19		
OInstrum	Inicial	129	4,09	1,625	,106
	Intermedio/Avanzado	94	3,9		
Ansiedad	Inicial	131	2,87	2,152	,032*
	Intermedio/Avanzado	94	2,61		
IM	Inicial	131	2,43	-1,163	,246
	Intermedio/Avanzado	90	2,48		
DEE	Inicial	128	2,70	-,559	,577
	Intermedio/Avanzado	90	2,72		
EPROF	Inicial	117	5,89	,228	,820
	Intermedio/Avanzado	84	5,85		
ECURSO	Inicial	115	5,73	-,366	,715
	Intermedio/Avanzado	82	5,78		

Tabla 3: Diferencia en los factores del proceso de aprendizaje en función del nivel de español.

DIFERENCIAS FACTORIALES CON RESPECTO AL CONTEXTO DE ESTUDIO

	NIVEL	N	Media	t	sig
ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN	Inicial	118	4,14	,726	,469
	Intermedio-Avanzado	88	4,08		
ACTITUDES HACIA EL CONTEXTO	Inicial	112	5,82	-,183	,855
	Intermedio-Avanzado	78	5,84		
MOTIVACIÓN	Inicial	126	,75	-1,85	,066
	Intermedio-Avanzado	87	,85		

Tabla 4: Diferencia en los factores del proceso de aprendizaje en función del contexto de estudio

DIFERENCIAS FACTORIALES CON RESPECTO AL LUGAR DONDE ESTUDIAN

	LUGAR	N	Media	t	sig
ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN	España	83	4,18	1,464	,145
	China	102	4,06		
ACTITUDES HACIA EL CONTEXTO	España	79	5,72	-1,79	,074
	China	92	5,96		
MOTIVACIÓN	España	93	,88	2,583	,011*
	China	104	,74		

El cine: un recurso para superar las barreras comunicativas en el alumno sinohablante

ALEJANDRO CASTELLANO MERINO
FRANCISCO FUENTES MARTÍNEZ
LAURA GUTIÉRREZ PEINADO

Cine y alumno sinohablante: algo más que metraje

Desde hace años, el uso del cine como herramienta de apoyo al aprendizaje ELE ha venido siendo un continuo para el docente. El docente, una y otra vez, ha recurrido y recurre al séptimo arte por muy diversos motivos y con muy diversos fines. Y es que sólo el cine, aún hoy, parece el único medio audiovisual que consigue atrapar nuestros sentidos y transportarnos a otros lugares donde ningún otro medio puede llevarnos; abstraernos de lo cotidiano; profundizar en nuestras emociones más ocultas y despertar sensaciones que creíamos dormidas.

En nuestro caso, como docentes, podríamos retrotraernos a nuestra niñez o adolescencia y recordar, con perspectiva, qué sentíamos cuando el profesor de turno proyectaba, de cuando en cuando, una película. ¿Por qué lo hacía? ¿Qué sentíamos? ¿Acaso no era, en muchos casos una válvula de escape a esa tediosa rutina escolar? ¿Qué extraño poder despierta el filme cuando el profesor anuncia su visionado, que provoca ese nerviosismo invisible pero palpable en el alumnado? A menudo, las respuestas han sido, sin embargo, poco satisfactorias y, de esta guisa, nos encontramos con el esporádico uso del cine por parte del docente como "botón del pánico" al que acudir en caso de cansancio (de una u otra parte), estress, falta de ideas, relajación o simplemente dejadez; después de todo, opinan algunos, poner una película "siempre es un buen método para distraerlos".

Pese a todo, no hay que olvidar que el uso del cine en ELE, trillado hasta la saciedad por unos y otros, también ha reportado una serie de beneficios concretos desde los inicios de su utilización en clase hasta ahora, siempre y cuando el docente ha sabido hacer de un metraje una excusa para explotar un determinado tema, integrar destrezas o aplicar conceptos difusos en forma de tareas. Todo ello, vaya por delante, teniendo en cuenta el grupo meta que tenemos enfrente o los objetivos perseguidos.

Y precisamente aquí es donde entra este taller: ¿Son aplicables a nuestras clases con sinohablantes los parámetros tomados en una actividad con cine para alumnos occidentales? ¿Hasta qué punto resulta infructuosa, aburrida o satisfactoria la proyección de una película para un alumno chino? ¿Puede la proyección de un filme favorecer en algo la interacción o la expansión de las tan discutidas destrezas comunicativas en un sinohablante? No resulta extraño, día tras día, encontrar cientos de compañeros con alto grado de frustración fruto de la inoperancia comunicativa del alumno chino, de su falta de respuesta a los estímulos del profesor o, por más decir, su total pasividad ante contenidos tomados a priori por atractivos. Incluso en niveles más avanzados, la timidez, inhibición o resistencia a la comunicación y la eterna espera al ser

preguntados para responder lastran sin duda un aprendizaje comunicativo cuyas claves aún seguimos buscando.

No parece fácil pues, responder a estas preguntas. Sin embargo, ante la creencia de la falta de respuesta del alumno chino, no podemos ser más escépticos. El alumno chino responde. Y lo hace con criterio, cuando lo hace. Tomando más tiempo del que a veces consideramos necesario o aceptable para responder, también. Pero lo hace. La eterna pregunta es, ¿por qué ese bloqueo en clase? ¿Por qué en una mente donde, por regla general, los engranajes gramaticales se disponen con armonía y jerarquía, no es posible la producción de enunciados concretos, gramaticalmente correctos y socialmente aceptables de una forma continuada? ¿Debemos hablar acaso de condiciones óptimas para que el español que contienen en su interior fluya por fin por sus órganos fonadores? ¿De "obligar" a hablar mediante un constante vacío de información? No lo sabemos. Lo que sí sabemos es que si creamos unas condiciones integradoras y lo suficientemente motivadoras, el alumno tendrá más posibilidades de progresar.

En un contexto donde el profesor es fuente total de conocimiento y los alumnos meros receptores pasivos; donde el aprendizaje no admite más discusión que la gramatical y más función que la traducción, cobra vital importancia el encontrar un elemento "llave" desde el que desactivar el piloto automático, motivando desde el juego, los contenidos cercanos y el acercamiento-contraste cultural y, cómo no, haciendo ver que, al final, el medio utilizado es un fin en sí mismo. Como pretendemos mostrar a continuación, el cine, como elemento integrador puede ayudarnos en nuestra tarea, especialmente con los alumnos chinos, ya que:

- Representa algo diferente a la rutina de trabajo, y por tanto alivia la presión académica del alumno chino.
- Ofrece historias interesantes donde vernos reflejados o, por el contrario, constatar los contrastes culturales España-China.
- Apela a la reflexión personal, los sentimientos y a fomentar el diálogo o el debate.
- Sirve de espejo para comprobar los enunciados socialmente aceptables, al contextualizar la lengua en situaciones concretas más o menos reales.

Cómo, dónde y cuándo

En diversos test anónimos de evaluación final con respuestas semi-abiertas realizados a más de un centenar de alumnos de diversos cursos comprendidos desde nivel A1 a B1 en el curso 2009/2010 y 2010/2011 de la Universidad de Nanjing (China), un 68,6% de los alumnos totales declararon que lo que más les había gustado del curso habían sido las películas o las actividades relacionadas con el cine realizadas a lo largo del curso. Entre las razones, encontramos diversas consideraciones:

- 71% Porque *aprendo la historia y las costumbres de España.*
- 12 % Porque *puedo leer las letras en español y ver cómo se dicen las palabras.*
- 9,3 % Porque *es divertido cuando estoy muy cansado.*
- 6,7 % Porque *es más fácil ver una película que hacer otras cosas.*
- 1% Otras razones.

Aunque a modo orientativo, sí parece evidente que el componente cultural cobra un significado importante a la hora de motivar al alumno chino. En este sentido, la elección de las películas debe hacerse de manera razonada y adecuada a los contenidos específicos que queramos trabajar en cada momento, bien por criterio del profesor o bien, por qué no, tras un sondeo general sobre los gustos en cuanto a películas de los alumnos, donde ellos pueden hacer propuestas sobre la temática que desean o sobre algún título en concreto.

El momento en que hacerlo dependerá siempre del docente, aunque quizá, pensamos, pueden distinguirse unas fases que propician su puesta en marcha de diversas formas:

- Al término de una unidad o bloque temático, como apoyo a un tema concreto.
- Como "premio" tras una semana de buen trabajo.
- Tras una propuesta concreta del alumnado.
- Como apoyo a algún tema extra-curricular que queramos tratar y no sepamos de qué forma abordarlo.
- Como herramienta de inicio de un debate (en grupos más avanzados).

Respecto al procedimiento, proponemos una secuenciación didáctica en tres partes diferenciadas:

- Actividades de PRE-VISUALIZACIÓN o ACERCAMIENTO, antes del visionado.
- Actividades de VISUALIZACIÓN o INMERSIÓN; tareas a realizar durante el visionado o tras la visualización de pequeños fragmentos de la película.
- Actividades de POST-VISUALIZACIÓN, tras ver la cinta al completo.

Dependiendo del grupo meta y nuestros objetivos, nivelaremos nuestras actividades aunque eso sí, creemos que en cualquier caso, el subtitulado en español es obligatorio, incluso en niveles más avanzados. Como propuesta a niveles inferiores, podríamos incluir un doble subtitulado en español-chino.

A continuación, presentaremos una secuencia didáctica concreta realizada a dos clases mixtas de estudiantes chinos de entre 18 y 20 años de la Universidad de Jaén y la Universidad de Nanjing (China), con niveles A2.2 y B1 respectivamente, ambos con semejantes resultados pese a encontrarse unos en una aparente situación de inmersión lingüística. Respecto a los estudiantes de la Universidad de Nanjing, se trata de un grupo de estudiantes que ultima los preparativos para afrontar la entrevista de obtención del visado para España y cuyo programa académico y lingüístico realizarán en Jaén durante los próximos cuatro años gracias a un convenio entre ambas universidades. La película elegida para la secuencia fue "Al sur de Granada", de Fernando Colomo, comedia que a modo de cuadro costumbrista, nos muestra algunos aspectos culturales de España, y concretamente de Andalucía, muy susceptibles de ser explotados en la clase ELE.

Los resultados, aunque no son esclarecedores, sí muestran al menos que la motivación de una película y la organización lógica de una secuencia de actividades pre y posteriores a esta puede no solo desinhibir, sino alentar y despertar el interés por la lengua que estudia el alumno chino y, por ende, ayudar a su desbloqueo comunicativo.

PREVISIONADO / I SESIÓN (90')

1. Sondeo
   - Actividad: pequeño sondeo a nuestros alumnos para saber sobre sus gustos cinematográficos, si conocían alguna película española…etc. Todo ello con el fin de introducirlos en el tema didáctico que vamos a trabajar con ellos, esto es, el cine.
   - Preguntas realizadas: ¿os gusta el cine?; ¿qué tipo de películas preferís?; ¿conocéis alguna película española? ¿cuál?
   - Resultados: A la mayoría de ellos les gustaba el cine, sobretodo el de terror y/o misterio. Además habían visto películas españolas como *"El Orfanato"*, *"Volver"*, *"Rec"*…etc.

2. Tráiler sin sonido
   - Actividad: presentamos a nuestros alumnos el tráiler de la película *"Al sur de Granada"*, sin sonido y sin el título. Ellos tenía que averiguar el tema. El objetivo era captar su atención para adentrarlos en la película y que reflexionaran a partir de las imágenes sobre el tema del que podría tratarse. Después debían comentarnos sus impresiones.
   - Resultados: la mayoría adivinaron que se trataba de una historia de amor. Se dieron cuenta de que la historia no sucede en la España actual.

3. Cartel
   - Actividad: mostramos a los alumnos el cartel de la película sin título. Ellos debían inventarse uno a raíz de lo que habíamos visto anteriormente y de la imagen que veían en el cartel. Salieron a la pizarra y escribieron lo que se les ocurría.
   - Resultados: escribieron títulos como "Amor en la montañas lejanas del campo", "Fuego vivo", "Pasión", "Hombre y mujer", "Historia de amor en el campo"…etc.

4. Búsqueda de información
   - Actividad: Después de la actividad anterior les mostramos el cartel con el título original de la película *"Al sur de Granada"* y les dimos un poco información acerca de esta película. A continuación, les explicamos que se rodó en la zona de *La Alpujarra* de Granada.

Los alumnos tenían que realizar un trabajo de investigación para casa en grupos de tres personas. Debían buscar información sobre los pueblos que conforman la zona de "La Alpujarra".

   - Resultados: En la siguiente sesión, cada grupo aportó la información requerida y se realizó una pequeña puesta en común con cosas que le habían llamado la atención, como la altitud de algunos de los pueblos o los productos típicos de la región.

5. Localización
   - Antes de la segunda sesión, el visionado de la película, facilitamos a nuestros alumnos una transcripción escrita de una escena del filme. Ellos debían localizar, organizados en grupos de tres o cuatro, el fragmento escrito en la parte correspondiente del visionado.

CONCLUSIONES

A lo largo de cada sesión con nuestros estudiantes chinos hemos aprendido que:

- Se han desinhibido bastante en actividades grupales que implicaban la propia creatividad e imaginación.
- Han mostrado interés por aquellas actividades que implicaban una interacción oral, como por ejemplo la entrevista.
- Necesitaban un tiempo de reflexión antes de realizar las actividades que les pedíamos, sobre todo las que implicaban expresión oral. Pero después se mostraban bastante participativos.
- Han aprendido un poco más sobre nuestra cultura, en concreto, la andaluza y su variedad lingüística.

VISUALIZACIÓN

Para el cometido de estas actividades, nos pareció más adecuado dividir el visionado de la película en dos mitades y realizar al final de cada una de ellas actividades sobre distintas escenas; a fin de que los alumnos puedan recordar escenas fácilmente y evitar el cansancio que puede ocasionar el visionado de una película completa en una lengua extranjera.

A) SESIÓN II (90´)

1-Visionado de la primera parte de la película.

2-Trabajo con el primer fragmento seleccionado.

Actividad: Después de visionado de la primera parte, nos concentramos en un fragmento en concreto de la película en la cual se puede ver una escena de un cuadro flamenco.

Pedimos a la mitad de los alumnos que saliera de la clase sin haber visto esta escena y a la otra mitad que realizara un pequeño teatro a fin de representar ese mismo cuadro flamenco que habían visto. La actividad consistía en que el grupo que había salido del aula tenía que reconocer qué escena estaban representando sus compañeros.

Se trata de una actividad de cultura para acercar a los estudiantes al flamenco. A continuación se presentó a los estudiantes distintas preguntas sobre el flamenco y se trabajó con distintos ejercicios de la página web del Ministerio de Cultura, la cual recomendamos visitar[1].

B) SESIÓN III (90´)

1-Visionado de la segunda parte de la película.

2- Trabajo con el segundo fragmento seleccionado.

Actividad: Después del visionado de la segunda parte trabajamos con un fragmento de la segunda parte de la película, con el objeto de trabajar la comprensión auditiva y vocabulario.

Se les entregó a los estudiantes una trascripción del fragmento seleccionado para que rellenasen huecos que faltaban y para trabajar vocabulario sobre el mismo.

[1] http://ares.cnice.mec.es/flamenco/index.htm

CONCLUSIONES

Los estudiantes reaccionaron positivamente a todas las actividades y tuvo especial éxito la actividad del cuadro flamenco. El dividir la película en dos partes permite trabajar distintos fragmentos de la misma y evitar el cansancio en los estudiantes; teniendo en cuenta las necesidades y horarios de nuestros estudiantes, permitió alternar el visionado del film con otras actividades programadas para ese día de trabajo, lo que significó un periodo de trabajo de relax y de diversión.

POST-VISUALIZACIÓN/ SESIÓN IV (90')

Una vez finalizada la película se prepararon distintas actividades sobre la misma.

Actividad 1.

Realización de una ficha- Periodistas por un día:

Se les propuso a los estudiantes realizar una ficha técnica de la película a fin de trabajar vocabulario relacionado con el cine y hacerse pasar por periodistas para escribir una pequeña reseña sobre el film. En esta los estudiantes tenían que hablar sobre el argumento, los actores, el director, hacer una pequeña crítica y hablar sobre todo lo que a ellos les pareciera significativo. En esta actividad pretendíamos trabajar la expresión escrita.

Actividad 2.

Con el objeto de trabajar la expresión oral, propusimos a los alumnos escoger entre el rol de periodista cultural o el de director o actor/actriz de la película. En esta actividad el periodista preguntaba a su compañero sobre distintos aspectos de la película, el rodaje, o sobre su personaje.

El resultado fue muy satisfactorio ya que los alumnos podían hablar y argumentar entre ellos sobre distintos temas de la película o las razones de los personajes.

Actividad 3.

Se realizó un coloquio general entre todos los estudiantes para valorar la película, los personajes, el director y argumentar y discutir distintos aspectos de la misma.

Conclusión final

Mediante este taller hemos intentado presentar una serie de actividades realizadas en clase con nuestros alumnos sinohablantes relacionadas con el cine, con el objeto de aportar ideas a nuestros compañeros docentes en lo que se refiere al hecho de querer potenciar su interés sobre el español y estimularlos a romper las posibles barreras comunicativas que plantean ambas culturas.

En general, podemos comentar que los estudiantes:

- Se han desinhibido bastante en actividades grupales que implicaban la propia creatividad e imaginación.

- Han mostrado interés por aquellas actividades que implicaban una interacción oral, como por ejemplo la entrevista.
- Necesitaban un tiempo de reflexión antes de realizar las actividades que les pedíamos, sobre todo las que implicaban expresión oral. Pero después se mostraban bastante participativos
- Han aprendido un poco más sobre nuestra cultura, en concreto, la andaluza y algunas pinceladas de su variedad lingüística.
- El interés manifiesto por la lengua ha venido acompañado, cuando no generado, por el interés cultural despertado por la cinta

De este modo, creemos que la motivación tiene un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas, en este caso el cine es solo un medio o instrumento para llegar a nuestro objetivo, esto es, la superación de las barreras socioculturales y comunicativas en alumnos sinohablantes. Como docentes podemos sacar provecho de los intereses de nuestros estudiantes a fin de motivarles en el aprendizaje, y en este caso el cine se presenta como un medio ideal para realizarlo.

Aspectos socioculturales de contenido religioso-católico en la enseñanza del español a estudiantes chinos

JAVIER CASTRO GUTIÉRREZ
Profesor IES Alto Almanzora

INMACULADA LOZANO OLIVAS
Lectora AECID, Universidad de Nanjing

Resumen

Con este trabajo se pretende dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos chinos a la hora de enfrentarse a expresiones, prácticas y comportamientos culturales y sociales que tienen un trasfondo religioso.

La religión católica en la sociedad española e hispanoamericana está presente de una forma inconsciente en el lenguaje y en el comportamiento, tanto en la vida cotidiana como en las manifestaciones literarias. La intención de este trabajo es recopilar algunas de las expresiones de origen religioso habituales en la lengua, pero también analizar las costumbres y prácticas sociales que están presentes en la cotidianeidad, útiles para entender ciertos comportamientos y actitudes, pero también para ampliar la compresión de obras literarias que describen manifestaciones y fiestas de origen religioso ajenas a la realidad de los estudiantes chinos. Proponemos dos casos que han resultado problemáticos en la clase de literatura: *San Manuel Bueno Mártir* (Unamuno) describe el conflicto espiritual de un cura, y *El camino* (Delibes) que cuenta, aparentemente, la vida de un pueblo desde la mirada inocente de un niño, pero cargada de contenido religioso manifestado a partir del comportamiento de los personajes, su forma de hablar y sentir.

1. Introducción

No descubrimos nada si afirmamos que las clases de ELE no sólo se centran en cuestiones lingüísticas, sino que el conjunto de contenidos de la clase de ELE se amplía hacia otros campos como historia, cultura, literatura, sociedad. Estos puntos se trabajan conjuntamente para avanzar en el buen uso de la lengua en favor de la comunicación. Y así lo venimos viendo en las programaciones actuales y en los nuevos métodos de ELE de diferentes editoriales donde empiezan a introducir contenidos relacionados con la historia de los países hispanohablantes, su literatura (ya sea conociendo autores y movimientos literarios como a través de sus textos), la sociedad (dando a conocer prácticas y comportamientos en diferentes contextos sociales) y contenidos culturales (atendiendo a tradiciones, costumbres, arte, fiestas…). En palabras de Belén García Llamas (2011): «lo cultural no es un "añadido", sino una piedra capital del edificio didáctico que queremos construir en nuestras clases.»

En este trabajo, movidos por el interés despertado en nuestros alumnos, vamos a hacer

hincapié en el estudio de ciertos aspectos culturales en los que no se incide de una manera satisfactoria, pues nuestros alumnos mismos se dan cuenta de las deficiencias que presentan al querer abordar cualquier cuestión relacionada con ciertos aspectos culturales que están íntimamente relacionados con la religión.

La propuesta surge a lo largo del curso de novela impartido a los alumnos de máster de la Universidad de Nanjing. Siguiendo el programa propuesto otros años, los alumnos debían leer varias novelas, entre ellas *San Manuel Bueno, mártir* y *El camino*. Y fue a partir de éstas, en un minucioso análisis, donde los propios alumnos se dieron cuenta de las deficiencias que tenían para entender ciertos asuntos relacionados con contenidos religioso-católicos que se alejaban de su realidad y contexto asiático.

Con este trabajo se pretende poner de manifiesto las dificultades que los estudiantes encontraron y proponer algunas soluciones para que nuestros alumnos sinohablantes se acerquen algo más a la realidad y cultura hispanohablante que se muestra tan activa en el lenguaje. Trabajaremos a través de propuestas didácticas que busquen la autonomía de aprendizaje, la reflexión del alumno sobre lo aprendido, fomenten el espíritu colaborativo en una dinámica de comunicación dentro y fuera del aula y anime al uso de TICs.

2. Principales dificultades

Como se ha anunciado, la propuesta surgió de la propia iniciativa de los alumnos de la clase de máster, que al leer ciertas obras literarias de la tradición hispánica reconocieron que la comprensión de las mismas no era plena y recapacitaron sobre los aspectos que impedían que entendiesen la obra. Estas dificultades tenían que ver en su mayoría con cuestiones relacionadas con la religión católica, no ya tanto por el significado literal de ciertas palabras o expresiones, que también, sino que su problema estaba vinculado a la falta de comprensión de hechos, actitudes, comportamientos ligados a un determinado contexto que les es ajeno y desconocido.

Los propios alumnos descubrieron su talón de Aquiles y fueron ellos mismos los que pedían una mayor dedicación a estos puntos para comprenderlos y ampliar su visión familiarizándose con las tradiciones y costumbres católicas. Hasta el momento, en sus anteriores clases, ellos habían estudiado y sabían qué era la Navidad, la Semana Santa, sabían que Jesús es el hijo de Dios y que María es su madre, que los cristianos van a la iglesia los domingos y que hay fiestas en honor a algunos santos como San Fermín; además estaban familiarizados con algunas palabras de ámbito religioso como *mártir, pecado, confesarse, penitencia*… pero aun así encontraron otras incógnitas.

En la lectura de *San Manuel Bueno, mártir* de Miguel de Unamuno encontraron diferentes dificultades. La obra de Unamuno está cargada de un simbolismo difícil de reconocer por nuestros estudiantes. Un análisis detallado de la obra exige reflexionar sobre el simbolismo de los nombres propios (Manuel, Ángela, Lázaro) elegidos por el autor, y su interpretación resultaba confusa para los alumnos. Así como reconocer el valor del lago y la montaña, de la fe y la duda. Valorar el sentido contradictorio de la beatificación del protagonista de la obra, intención principal de la narración, fue también motivo de conflicto en el aula. Difícil fue reconocer las comparaciones del protagonista, don Manuel, con el Moisés bíblico o con el propio Jesucristo, porque los alumnos desconocían ciertos rasgos y símbolos para identificar la relación entre ellos. Y, como señaló

posteriormente una de nuestras alumnas: «tampoco es fácil entender las moralejas después de leer las historias bíblicas, porque los alumnos chinos, sin conocimientos sobre la religión, podrán leer y entender las historias de otras perspectivas que son diferentes de la del autor.»

Por un lado entendían el tema de la obra: cuenta la historia de un cura que no quiere serlo y vive en un constante conflicto consigo mismo; pero se les escapan ciertos detalles que explican y agudizan ese conflicto de don Manuel que quiso mostrar Unamuno en su obra. Puede que fuese suficiente con eso, pero no olvidemos que son alumnos de máster y que el estudio y análisis de la obra va más allá de la simple comprensión del argumento, nos detenemos también en el proceso de creación, en el estilo, las fuentes, la intención del autor, su repercusión. No se pretende que se aprendan la *Biblia,* pero sí que reconozcan ciertas historias, personajes, símbolos que están presentes en la cultura hispánica y que, creyentes o no, los hispanohablantes usan y pueden reconocer.

La otra obra que presentó ciertos problemas fue *El camino,* de Delibes. Aparentemente es una obra que no parece complicada: se retrata un pueblo desde la visión de unos niños. El léxico es sencillo, las historias y aventuras también, pero en el comportamiento de los personajes retratados aparece cierto peso religioso que complica el entendimiento de nuestros alumnos. Otro punto interesante fue analizar las expresiones lingüísticas de origen religioso, que resultó un ejercicio muy llamativo y atractivo para los estudiantes.

Por ejemplo las preguntas de la Guindilla mayor al párroco del pueblo, absurdas y sin sentido si no se conocen algunas de las bases del catolicismo, lo que es pecado y lo que no. Ciertos tipos y comportamientos sociales que tenían su reflejo en historias bíblicas como la parábola del hijo pródigo, tan relevante en la obra y desconocida por los alumnos chinos. El paralelismo entre Dimas, el del banco con Dimas, el buen ladrón, otro personaje bíblico y por lo tanto ignorado por los estudiantes.

La importancia de las fiestas patronales fue otro punto importante en el estudio de esta obra, pues nuestros alumnos se preguntaban cómo se celebran: misa, procesión, actitud del pueblo, actividades y juegos. En cuanto a las fiestas de origen religioso surgió un gran debate en clase porque no entendían que hubiese tantas fiestas locales, por qué hay tantos y tan diversos santos, qué simboliza cada uno y por qué cada pueblo tiene el suyo propio. Fue muy sorprendente descubrir que de estas fiestas no todas se celebran a nivel nacional. Estos conflictos fueron expresados por los alumnos:

> las fiestas religiosas españolas también resultan ser un obstáculo para entender las obras literarias. No es difícil por su forma de celebrar sino por su importancia en la sociedad española. Por ejemplo, unas fiestas se celebran para conmemorar los santos. Pero, sin saber la historia del santo, no podemos entender el razón por lo que se celebra esta fiesta.

Puede que sea suficiente con que el alumno de ELE conozca las diferentes tradiciones y fiestas más importantes y representativas, atendiendo a las prácticas festivas, comida, reuniones, canciones, prácticas sociales… pero podemos ampliar estos conocimientos y facilitar la comprensión de dichas prácticas y acontecimientos si hacemos participe al alumno del origen de

estos actos para que puedan entender su importancia y repercusión comparándolo con fiestas de su propio entorno. Tan importante es el cómo lo celebran como el porqué de esa celebración si queremos que nuestros alumnos conozcan qué se hace, pero también lo comprendan y encuentren relaciones entre nuestra cultura y la suya.

3. Propuesta de actividades

Como se viene mostrando, fue algo frustrante para los alumnos, enfrentarse a novelas que creían fáciles de comprender y que al realizar un análisis más profundo no fuesen capaces de entender el significado de algunas expresiones, el simbolismo, la importancia de algunos personajes o comportamientos ni la intención del autor debido a la distancia cultural a la que se enfrentan los alumnos sinohablantes.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el contexto al que nos dirigimos: estudiantes universitarios o de posgrado que estudian español como carrera y no únicamente como segunda lengua, consideramos imprescindible hacer hincapié en el desarrollo de propuestas didácticas que incluyan estas cuestiones arriba mencionadas.

Consideramos pertinente la introducción de estos contenidos en las clases de ELE, como un apartado más de la cultura que tiene su reflejo no sólo en la sociedad sino también en el arte y en la literatura. De este modo, a continuación, propondremos algunas dinámicas de aula que sean propicias para guiar al alumnado a alcanzar contenidos relacionados con cuestiones religioso-católicas.

3.1. Expresiones de origen bíblico

Para conocer y entender expresiones bíblicas sugerimos la actividad que paso a desarrollar a continuación:

1ª Fase: El profesor reparte entre los alumnos tarjetas donde están escritas diferentes expresiones lingüísticas, frases hechas: unas de origen religioso y otras no. Se leen y pide al grupo que las identifique según su origen: religiosas o no religiosas y colocaran las tarjetas en dos columnas en la pizarra (usamos una masilla adhesiva).

2ª Fase: Los alumnos reflexionarán sobre los posibles significados de algunas expresiones cotidianas de origen bíblico como por ejemplo (Rodríguez, 2008):

- *Más falso que Judas.*
- *Llorar como una magdalena.*
- *Más alegre que unas pascuas.*
- *Lavarse las manos.*
- *Estar hecho un "ecce homo".*
- *Armar un cirio.*
- *Hacer una barrabasada.*
- *¡Por los clavos de Cristo!*
- *¡Santas Pascuas!*
- *Hacer la pascua.*

- *Pasar un calvario.*
- *Otro gallo cantara.*

3ª Fase: Después de comprobar que las expresiones están en la columna acertada el profesor introducirá algunas informaciones sobre el origen de estas.

4ª Fase: Tras una puesta en común sobre los posibles usos, el profesor repartirá un texto donde aparecen estas expresiones contextualizadas para que, tras su lectura, los alumnos reconozcan las expresiones y reflexionen sobre su significado y su uso. Por grupos (dependerán del número de alumnos) debatirán si los significados propuestos son válidos o no. El profesor corregirá la actividad dando las pautas pertinentes para que los alumnos entiendan el significado de las expresiones y su uso.

Tarea final: El profesor reparte una serie de preguntas a modo de evaluación final (ver anexo) para comprobar si se han adquirido los contenidos.

3.2. Fiestas religiosas

3.2.1. Navidad

Proponemos una actividad a través de los recursos del Museo del Prado (PradoMedia)[1] para que el alumno haga un recorrido por las diferentes obras pictóricas que alberga este museo nacional sobre los pasajes relacionados con la Navidad:

1ª Fase: El profesor nombra los diferentes pasajes relacionados con la Navidad: Anunciación, Visitación, Natividad, Adoración de los pastores, Adoración de los Magos, Presentación en el templo, Huida a Egipto. Muestra los cuadros encontrados en Prado Media y pide al grupo que los identifique y que los coloque con el pasaje navideño con el que se relaciona.

2ª Fase: Después de comprobar con la ayuda del profesor que las parejas formadas (cuadro-pasaje) son correctas el profesor introduce algunas informaciones sobre ellos.

3ª Fase: El profesor establece diferentes grupos de trabajo (dependiendo del número de alumnos). Se reparte una ficha con preguntas que debe ser completada por los alumnos con la ayuda de los recursos de Internet a través de la página del Museo del Prado.

Puesta en común en el grupo general: Entre todos se comenta aquello que ha resultado más interesante. Después, los alumnos colocan en la pizarra toda la información, creando un "mapa de relaciones": los alumnos escriben los nombres de los pasajes, crean símbolos que representan las relaciones con los otros, y añaden las informaciones pertinentes recabadas a lo largo de la actividad.

Tarea final: Por grupos eligen uno de los pasajes y elaboran una presentación oral breve, (puede ser ilustrada en *power point*), para el resto de la clase, en la que cuentan de forma amena aspectos curiosos y pertinentes sobre los pasajes y los cuadros elegidos y nos cuentan más sobre su historia y la forma de celebrarlo.

[1] MUSEO NACIONAL DEL PRADO (2011): *La navidad en el museo del prado.* [en línea]. Disponible en http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/la-navidad-en-el-museo-del-prado/

3.2.2. Semana Santa

Tomaremos como base la actividad elaborada por Carmen Polo Malo (2011): *Rituales de Semana Santa en España. Las saetas*, pero con las modificaciones pertinentes para adaptarla a los alumnos sinohablantes.

En la 4ª Fase, la autora propone un trabajo donde se compare la celebración de la Semana Santa en España con la del país de origen del alumno. Nosotros proponemos sustituir esta actividad por una tarea final que consiste en escribir una carta. El alumno debe imaginar que está de vacaciones en España durante la Semana Santa y es partícipe de las tradiciones y actos que se celebran esos días (contenidos trabajados en las fases anteriores) para escribir una carta a sus padres o amigos describiendo lo que está viviendo, incluyendo juicios de valor y comparaciones.

3.2.3. Otras fiestas

Proponemos un trabajo corporativo en el que los alumnos reunidos en grupos de 3 ó 5 se encarguen de investigar sobre una de las fiestas tradicionales de origen religioso.

1ª Fase: El profesor escribe en la pizarra el nombre de varias fiestas de origen religioso: Corpus Christi, San Juan, San Antonio, Fiesta de las Cruces, Día de todos los Santos…. y anima a los alumnos a expresar lo que saben de cada una de ellas, si las conocen o no, cuándo se celebran, en honor a quién, cómo se celebran, dónde.

2ª Fase: El profesor distribuye por grupos unos cuadros de texto incompletos y diferentes donde se responde a algunas de las informaciones relativas a la fiesta del Corpus Christi. Los alumnos deben preguntarse unos a otros para hallar las informaciones que faltan y así completar el cuadro que había sido distribuido antes de comenzar la actividad.

3ª Fase: Se reparte a los alumnos un cuadro más grande para recoger información sobre las fiestas anteriormente presentadas por el profesor y escritas en la pizarra al inicio. Se anima a los alumnos a realizar un trabajo de investigación en Internet apoyándose en los recursos del blog http://www.fiestastradicionales.com/ donde se ofrece la información necesaria para completar el cuadro.

4ª Fase: Después de rellenar el cuadro y reflexionar sobre la información recibida aplicándola a las fiestas que se ofrecen se realizará una puesta en común para que cada grupo comparta su información con el resto bajo la supervisión del profesor que comprobará que la información es correcta.

Tarea final: El profesor pide a los alumnos que realicen un texto explicando la fiesta que más les ha llamado la atención, implicándose con comentarios de opinión.

3.3. Personajes bíblicos

Para la actividad que proponemos también será necesario el recurso del Museo del Prado (PradoMedia). Queremos que nuestros alumnos se familiaricen con algunos personajes bíblicos que están presentes en la cultura, la sociedad, la lengua y el arte hispano. Para ello vamos a utilizar ciertos cuadros que se encuentran en la colección *online* del Museo del Prado. Esta colección es

muy útil porque los cuadros accesibles vienen con una audioguía que utilizaremos para que el alumno recopile la información necesaria.

Los datos contenidos no sólo tienen que ver con el mundo del arte, también se presentan a los personajes, se nos habla de su historia, sus atributos (iconografía), con lo que el alumno puede ir ampliando su conocimiento a la vez que desarrolla la destreza de comprensión oral. Se puede seleccionar el audio y trabajar sólo sobre la información que nos interesa o escucharlo entero y que sean los propios alumnos los que seleccionen la información que se les pide. En el anexo se añade una relación de personajes bíblicos con el *link* del enlace del cuadro y de la audioguía para trabajarlo en clase.

4. Anexos

4.1. Reflexión de un alumno sobre las dificultades surgidas en torno a los conocimientos religiosos

En primer lugar, para los alumnos chinos, creo que lo más difícil de entender sobre la religión son los ritos religiosos. El proceso de las actividades religiosas siempre nos resulta muy complicado. Por ejemplo, ¿cuáles son las diferentes partes de una misa, y qué representa cada parte? ¿O cuántos pasos incluye una boda celebrada en la iglesia, y por qué hay que seguir esos pasos? Todo esto podrá provocar dudas entre los estudiantes chinos, porque no tenemos experiencias similares ni conocimientos sobre la religión.

En segundo lugar, creo que los personajes y las historias de la Biblia también son difíciles para los alumnos chinos. En las obras literarias españolas, a veces aparecen unos nombres que tienen connotaciones religiosas. Pero en mayoría de los casos, no conocimos las historias correspondientes, o simplemente no sabemos que estos nombres vienen de la Biblia. En consecuencia no podemos captar lo que quiere expresar el autor. Además, tampoco es fácil entender las moralejas después de leer las historias bíblicas, porque los alumnos chinos, sin conocimientos sobre la religión, podrán leer y entender las historias de otras perspectivas que son diferentes de la del autor.

Últimamente, las fiestas religiosas españolas también resultan ser un obstáculo para entender las obras literarias. No es difícil por su forma de celebrar sino por su importancia en la sociedad española. Por ejemplo, unas fiestas se celebran para conmemorar los santos. Pero, sin saber la historia del santo, no podemos entender el razón por lo que se celebra esta fiesta. Creo que para entender una fiesta española, especialmente una religiosa, será mejor si podemos encontrar una fiesta china que tiene una importancia equivalente en la sociedad. Por ejemplo, sabemos que la Navidad en los países occidentales se equivale a la Fiesta de Primavera en China. De esta forma, tendremos un concepto más claro y más concreto de esta fiesta y podremos entender mejor las acciones que toma la gente en ese día en las obras literarias (Esperanza, alumna de máster, Universidad de Nanjing).

4.2. Expresiones bíblicas[2]

- *Antes que cante el gallo* (Lc 22, 60)
- *Como maná caído del cielo* (Ex 16,14)
- *Echar margaritas a los cerdos* (Mt 7,6)
- *Echar sapos y culebras* (Mc 9, 18)
- *Estar hecho un Adán* (Gn3,8-10)
- *Ganarás el pan con el sudor de tu frente* (Gn 3,19)
- *Gigante con los pies de barro* ((Dn 2,31-45)
- *Hacer la pascua a alguien* (Ex 11 4-5;12, 29)
- *Hijo pródigo* (Lc 15, 11)
- *La costilla de Adán* (Gn2, 21-23)
- *Lavarse las manos* (Mt 27,24)
- *Llorar como una magdalena* (Lc 7, 38.44)
- *Lobo con piel de cordero* (Mt, 7, 15)
- *Más falso que Judas* (Mt 26 14-16.48-49)
- *Más viejo que Matusalén* (Gn 5, 21-27)
- *Nadie es profeta en su tierra* (Mt 13, 53-57)
- *Ojo por ojo, diente por diente* (Ex 21, 24;Lc 65,38-39)
- *Pasar las de Caín* (Gn 4,11-14)
- *Periodo de vacas flacas* (Gn 41, 14)
- *Polvo eres y en polvo te convertirás* (Gn 3, 19)
- *Tener más paciencia que el santo Job* (Sant 5, 11)
- *Sembrar cizaña* (Mt 13, 24-30)
- *Ser el benjamín* (Gn 35, 18.24)
- *Ser un Judas* (Mt 26 14-16.48-49)
- *Si no lo veo, no lo creo* (Jn 20, 25)
- *Ver la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el propio* (Mt 7, 3-5)

4.3. Evaluación final (expresiones bíblicas)[3]

1) Escribe las expresiones bíblicas que mejor convienen a estas situaciones:

*En el Real Madrid van muy mal las cosas. Y es que los jugadores no están rindiendo lo que debieran. Han expulsado al entrenador como ....., pero él no tiene la culpa de todo.

*Los Fernández tienen 3 hijos. Alberto, el mayor, Sonia, la fémina, y Joaquín, ...

2) Escribe el fundamento bíblico de estas expresiones bíblicas; es decir, de qué pasaje de la Biblia proceden:

[2] Rodríguez (2009).

[3] INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS INTERACTIVAS. *Expresiones Bíblicas*. Disponible en: http://acebo.pntic.mec.es/~mfem0018/paginas/expresiones_biblicas.htm

a) lavarse las manos:
b) tirar la primera piedra:
c) esto es Babel

3) Elige y subraya la expresión bíblica que mejor conviene a estas situaciones:

*Matías tiene un morro que se lo pisa. Todos los días está hablando en clase y molestando a los demás. Hoy está preocupado por el examen y se ha enfadado con María sólo porque le comentó en voz baja a Héctor no sé qué. Lo que pasa es que Matías ..... .

a) tiene más paciencia que el santo Job
b) ve la paja en el ojo ajeno y no ve la viga en el propio
c) se lava las manos
d) es un gigante con pies de barro

*Quedamos en que nadie de nuestro grupo iba a decir nada sobre el disfraz que vamos a llevar en Carnaval. Pues me he enterado de que Javi lo ha estado contando por ahí. Javi es .....

a) un Judas
b) la costilla de Adán
c) el becerro de oro
d) un Adán

*Jacinto nunca da pie con bola. Está tan distraído siempre que no se entera de nada. Sin embargo, el otro día fue el primero que terminó el ejercicio. Es decir, ...

a) echó sapos y culebras
b) es un gigante con pies de barro
c) se rasgó las vestiduras
d) como la burra de Balaán

4) Inventa una situación o una historia de hoy en día para colocar la siguiente expresión: le hicieron la pascua.

5) Inventa una situación o una historia de hoy en día para colocar la siguiente expresión: pasar las de Caín.

4.4. Cuestionario para actividad: "La Navidad en el Museo del Prado"

1. ¿Dónde viven José y María?
2. ¿Quién visita a María y con qué intención?
3. ¿Es José el padre de Jesús?
4. ¿A quién visita María?
5. ¿Por qué tienen que ir a Belén?
6. ¿Dónde nace Jesús?
7. ¿Quiénes son los primeros en visitarlo?
8. ¿Quiénes son los reyes magos?
9. ¿Qué los guía hasta Jesús?
10. ¿Qué regalos traen a Jesús?
11. ¿Quién es Herodes?
12. ¿Por qué tienen que huir a Egipto?
13. ¿Qué sucede en la "matanza de los inocentes"?
14. A los cuarenta días de nacer un niño, ¿cuál era la tradición de la época?

4.5. Tabla para trabajar personajes y fiestas[4]

PALABRAS CLAVE	FIESTA	FECHA	SIGNIFICADO	CELEBRACIÓN
Tapiz de serrín Toledo	**CORPUS CHRISTI**	60 días después del domingo de resurrección	Significa "cuerpo de Cristo". En esta fiesta se celebra la Eucaristía o comunión; es decir, cuando los creyentes, después de la confesión, están preparados para recibir el "cuerpo de cristo" (el pan y el vino).	Se realiza una procesión en la que la hostia, el mismo Cuerpo de Cristo, se exhibe en una custodia. Los vecinos suelen decorar las calles y las puertas de sus casas con tapices de serrín de colores. Un lugar donde esta fiesta es muy importante es Toledo. http://www.corpuschristitoledo.es/corpus/historia_corpus.php
Papá Regalo Comida	**SAN JOSÉ**	19 de marzo	Era el marido de María y, por tanto, el padre adoptivo de Jesús, de profesión carpintero.	Es el día en honor a todos los padres. Se suele comer en familia y los hijos ofrecen regalos a sus padres. Se celebra con más entusiasmo en las familias en las que alguno de sus miembros se llama José-Josefa-Pepe-Pepa.
Nacimiento Familia Comida		25 de diciembre		

[4] De la Iglesia (2011).

Regalos				
Reyes magos Roscón Niños Regalos	**EPIFANÍA**			
Procesión Nazareno Saeta	**SEMANA SANTA**	Empieza el domingo de ramos y termina el domingo de resurrección.		…..
Palmas Bienvenida	**DOMINGO DE RAMOS**		Se celebra la entrada de Jesús a la ciudad de Jerusalén	……
Última cena Apóstoles Judas Traición		Jueves después del domingo de ramos		
Cruz Barrabás Pilatos Ayuno	**VIERNES SANTO**			
Sepulcro		Sábado después del domingo de ramos		
Resurrección Vida eterna			Se conmemora la resurrección de Jesús, que vuelve de entre los muertos para encontrar la vida eterna	
Cementerio Huesos de santo			Fiesta en honor de los difuntos	
Cena Familia Belén	**NOCHEBUENA**			
Puente	**INMACULADA**			
Camino Xacobeo Matamoros	**SANTIAGO APÓSTOL**		Primer apóstol mártir que difundió por España las enseñanzas de Jesús	
Hogueras Noche		24 de junio		
Animales Bendición	**SAN ANTONIO**	13 de junio		

4.6. Selección de cuadros y guía de localización para trabajar la actividad de personajes bíblicos

Adán y Eva:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/adan-y-eva/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

Moisés:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/moises-salvado-de-las-aguas-1/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/moises-salvado-de-las-aguas/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

Los pecados capitales:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/mesa-de-los-pecados-capitales/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

Santa Catalina:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/cristo-ante-pilatos/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

Pilatos:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/cristo-ante-pilatos/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

San Antonio Abad:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/las-tentaciones-de-san-antonio-abad/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

Herodes:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/degollacion-de-san-juan-bautista-y-banquete-de-herodes/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

San Francisco y San Andrés:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/san-andres-y-san-francisco/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

Lázaro:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/la-resurreccion-de-lazaro/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

Marta y María, hermanas de Lázaro:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/cristo-en-casa-de-marta-y-

maria/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

San Juan Bautista y Santa Bárbara:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/san-juan-bautista/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

San Juan Bautista:
http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/las-tentaciones-de-san-antonio-abad/?pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aa.Vv. (2011): *Blog de Fiestas tradicionales.* [en línea]. Disponible en: http://www.fiestastradicionales.com/
- de la Iglesia Diéguez, Pedro Felipe (2011): «Celebraciones y fiestas cristianas», en *Biblia didáctica: actividades educativas y enlaces*. [en línea]. Disponible en: http://www.telefonica.net/web2/eseducativa/match_2eso_fiestas.html
- García Llamas, Belén (2011): *Desde Río de Janeiro, Cultura y enseñanza de ELE con herramientas web 2.0*. [en línea]. Disponible en: http://desderiodejaneiro.blogspot.com/
- Instituto de Tecnologías Interactivas (s/f): *Expresiones Bíblicas*. [en línea]. Disponible en: http://acebo.pntic.mec.es/~mfemo018/paginas/expresiones_biblicas.htm
- Museo Nacional del Prado (2011): *Prado Media*. [en línea]. Disponible en: http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia
- Polo Malo, Carmen (s/f): «Rituales de Semana Santa en España. Las saetas», *Actividades Todoele.net*. [en línea]. Disponible en: http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=religi%F3n&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=244
- Rodríguez Cabanillas, Pablo (2008): «Expresiones populares y semana santa», en *Tic en el área de Religión*. [en línea]. Disponible en: http://ticreliblog.blogspot.com/2008/03/expresiones-populares-y-semana-santa.html
- _____ (2009): «Dichos y expresiones de origen bíblico», en *Tic en el área de Religión*. [en línea]. Disponible en: http://ticreliblog.blogspot.com/2009/01/dichos-y-expresiones-de-origen-bblico.html

EFE: español de los negocios para sinohablantes

ANTONIO LUIS DÍAZ GARCÍA
Universidad de Granada

Introducción

El desarrollo económico de China ha conllevado un creciente número de relaciones comerciales entre empresas chinas e hispanas. Esta evolución se ha traducido en un aumento de la necesidad de docentes de español para sinohablantes y, cada vez más de docentes de español de los negocios. A nuestro parecer, está naciendo un posible futuro laboral para los docentes de ELE (español lengua extranjera) para sinohablantes, por lo que ha crecido la demanda de cursos de formación en EFE (español para fines específicos) sobre negocios. Aunque cada día está más presente gracias al trabajo de docentes e investigadores, todavía hoy no existe la generalización de una conciencia común acerca de la necesidad de recursos didácticos específicos para poder ofrecer una formación de calidad. Además, creemos imprescindible una formación continua mediante cursos de reciclaje y reuniones entre profesionales para compartir experiencias, inquietudes, ideas, etc.

Al igual que en la docencia de ELE, el profesor de español de los negocios tendrá que enfrentarse a distintos contextos con participantes muy diversos y saber adaptarse a las posibles dificultades que puedan surgir. Sin embargo, mientras que un curso de ELE no se centra en ninguna temática en concreto y la principal finalidad es el aprendizaje lingüístico, en un curso de EFE la temática es clave: en nuestro caso, las sesiones versarán sobre temas generales como turismo, recursos humanos o creación de empresas, entre otros, y por otro sobre temas más concretos, como el aceite de oliva, los vinos, la industria textil o el jamón.

Esta comunicación está dividida en seis apartados: (1) EFE: negocios, (2) Adaptación de actividades para la creación de unidades didácticas específicas, (3) Comunicación intercultural en el ámbito empresarial, (4) Técnicas para enfrentarse a situaciones reales y superarlas con éxito, (5) TICs y (6) Expresión oral. Hemos creído conveniente esta división con la finalidad de facilitar a docentes de español un acercamiento al mundo de la docencia del español de los negocios.

1. Efe: Negocios

Los docentes de ELE muchas veces se enfrentan a una disyuntiva moral antes de enfrentarse a sus primeras clases de EFE sobre negocios: muchos dudan de si serán o no capaces porque no cuentan con un amplio y profundo conocimiento en diversos temas relacionados con el mundo empresarial: tipología de contratos, funcionamiento de la empresa, logística en comercio exterior, la Bolsa, etc. Sin embargo, nuestra postura es la siguiente: el docente de EFE es un profesor de español, con mayor o menor conocimiento del mundo de los negocios, que en muchos casos tendrá un conocimiento más limitado que el propio alumno acerca de una temática concreta. También se puede dar el caso de que el docente de EFE tenga una formación empresarial.

Mayoritariamente, el alumno de EFE sobre negocios no necesita aprender sobre negocios, lo que necesita es aprender el idioma como si de una clase de ELE se tratase y donde el profesor tiene las herramientas necesarias para asegurarse el éxito didáctico. En definitiva, las clases de EFE sobre negocios pueden verse como clases de ELE centradas en una temática y en un vocabulario concreto. Así, la disyuntiva moral de aquellos que están empezando debe verse resuelta y no causar un problema, aunque sí es cierto que creemos que una formación en "español de los negocios" ayudaría indudablemente al docente.

La estructuración de un curso sobre español de los negocios y la planificación de cada una de las sesiones se verán supeditadas a diversos condicionantes, como el número de alumnos y sus intereses (si quieren un curso general o dentro de un ámbito específico con una finalidad concreta), necesidades y conocimientos, la infraestructura donde se impartirán las clases y el tiempo del curso completo y de cada sesión, entre otros.

En la enseñanza del español de los negocios es recomendable que el profesor investigue sobre el mundo empresarial del país de sus alumnos, en nuestro caso de China, con el fin de poder compararlo con el español y acercar así al alumnado a la realidad española, siempre con cuidado de no herir la sensibilidad de ningún alumno. También es conveniente documentarse acerca de las relaciones empresariales entre los dos países.

Al hablar de "español para sinohablantes" no debemos obviar la posibilidad de que los alumnos estén aprendiendo español para relacionarse en el mundo de los negocios en países de habla hispana, por lo que debemos cerciorarnos en los primeros días de clase aunque lo idóneo sería hacerlo antes de empezar, durante la planificación. En el supuesto de no tener esta información o que ni los mismos alumnos estén seguros, deberíamos intentar acercar al alumno a cualquier país de habla hispana. Además, se puede dar el caso de que estén aprendiendo español de los negocios no para trabajar en España u otro país de habla hispana, sino para trabajar desde cualquier otro país con el fin de mantener relaciones de comercio exterior. Todos estos aspectos debe tenerlos en cuenta el docente porque obviarlos podría acarrear el fracaso del curso.

2. Adaptación de actividades para la creación de unidades didácticas específicas

En la enseñanza de español de los negocios para sinohablantes, debemos de ser capaces en tanto que docentes de poder crear diferentes tipos de actividades según las necesidades y los conocimientos de nuestros alumnos. En algunos casos se opta por realizar una batería de ejercicios que encontramos en libros o incluso en Internet, y menos mal que esta práctica se da cada vez menos porque a nuestro parecer es errónea. Es cierto que utilizar ejercicios ya creados nos resulta mucho más fácil, el problema es que es muy difícil que se adecuen al perfil de nuestros estudiantes. Por ello, no proponemos descartar directamente cualquier actividad que no sea de creación propia, sino que lo que pretendemos es concienciar a los docentes de la necesidad de adaptación de las actividades encontradas y aunarlas con otras de creación propia, también adaptables de un curso a otro, con el fin de crear unidades didácticas para un alumnado en concreto, en nuestro caso estudiantes de español sinohablantes.

En cuanto a cómo a adaptar las actividades, tanto encontradas como propias, debemos

tener en cuenta ciertos aspectos que pueden variar de un grupo a otro de estudiantes: el número de estudiantes, el nivel de los estudiantes y si es homogéneo o heterogéneo, la infraestructura, etc.

A la hora de adaptar actividades, apostamos por el uso de muestras de lengua reales siempre que la actividad sea factible en cuanto al nivel de dificultad.

3. Comunicación intercultural en el ámbito empresarial

En este apartado nos centraremos en la cultura corporativa, donde podríamos interesarnos por el mundo laboral chino y poder así realizar una serie de comparaciones junto a los alumnos para que empiecen a familiarizarse con los puntos convergentes y divergentes entre la cultura corporativa china y la española.

Podríamos hablar sobre los participantes en la empresa y la puesta en marcha de sus cometidos, si se realizan en conjunto o hay una secuenciación dividida de tareas, si el trato entre compañeros y entre jefes y subordinados es horizontal o vertical, jerárquico o demócrata, la implicación por parte de los participantes en la empresa, si existe una justicia participativa en cuanto a los salarios, la autonomía más o menos limitada, la responsabilidad de cada empleado, la seguridad en el empleo, los distintos tipos de problemas que pueden surgir, el trabajo individual o en grupo, la satisfacción laboral, las expectativas de promoción, la posibilidad de optar por una formación dentro de la empresa, la gestión de la calidad, etc. Debemos tener en cuenta que no sólo difiere la cultura corporativa entre China y España, sino que también difiere de una empresa a otra aunque sean del mismo país.

Una vez conocemos distintas temáticas para desarrollar una sensibilización ante una nueva cultura, nuestro problema se centra en la creación de ejercicios. Podemos poner casos prácticos al alumnado, relacionados con el tema de la seguridad o las bajas laborales; podemos centrarnos en la competencia sociolingüística en cuanto a las diferentes formas de expresarse si se trata de hacerlo entre compañeros, con un superior o con un subordinado mediante ejercicios de simulación de casos reales; podemos desarrollar la competencia lectora utilizando textos periodísticos o propios de una empresa (facturas, presentaciones de diapositivas, informes de calidad, etc.); podemos debatir sobre si supondría un problema que un superior fuera hombre o mujer indistintamente o sobre cómo relacionarse por igual con un hombre o una mujer ya sean compañeros, superiores o subordinados; podemos analizar conjuntamente diversos aspectos culturales, como la flexibilidad horaria; y un largo etcétera de posibles ejercicios.

4. Técnicas para enfrentarse a situaciones reales y superarlas con éxito

Muchos alumnos de español de los negocios demandan desarrollar ciertas técnicas con el fin de poder enfrentarse a situaciones reales y poder superarlas con éxito. Dependiendo del idioma y de si los estudiantes quieren abordar una temática general o concreta, algunos ejemplos de situaciones reales a las que podrían enfrentarse en un futuro son las siguientes: elaboración de un CV y una carta de presentación, elaboración de informes escritos, escribir emails y cartas comerciales y ser capaz de responder, llamadas telefónicas o videoconferencias, que veremos en el apartado (6), etc.

Somos conscientes de la reticencia de algunos alumnos frente a las clases teóricas, sin embargo creemos necesario aunar teoría y práctica para que puedan desarrollar esta serie de técnicas de una manera eficiente: por ejemplo, si hablamos de cartas comerciales, debemos saber los diferentes tipos que existen, la macroestructura y microestructura de este tipo de textos, etc.

Existe una generalización a nuestro parecer incoherente acerca de lo aburrido que puede suponer una clase de español de los negocios. Creemos que este tipo de clases, incluso al tener una temática algo más densa que la de una clase de ELE, pueden llevarse a cabo de forma amena e incluso mediante juegos y simulaciones.

5. TICs

Quizás este sea uno de los apartados más novedosos y que más llama la atención, tanto a docentes como al estudiantado. Hemos dividido este apartado en dos subgrupos: el primero relacionado con Internet y el segundo engloba otro tipo de TICs, como el cine y la música.

5.1. Internet

No nos vamos a detener aquí a analizar las ventajas y desventajas del uso de Internet en la docencia de ELE para sinohablantes, ni a debatir sobre la necesaria presencia de su uso en la enseñanza del español de los negocios, ya que desde nuestro punto de vista ya es un hecho más que consolidado y por ello se encuentra dentro de esta comunicación. El problema a debatir posiblemente en futuras sesiones sería si el docente cuenta con las infraestructuras necesarias para llevar a cabo la planificación de la estructura de sus clases.

Gracias a Internet, podemos acercar la realidad empresarial al alumnado. Así, algunas de las propuestas de ejercicios son las siguientes:

- Podemos hacer que los alumnos aprendan a buscar ofertas de trabajo por Internet, para más adelante crear un CV y una carta de presentación.
- Podemos hacer que los alumnos simulen trabajar en el Departamento de Recursos Humanos de una empresa y necesiten crear ofertas de trabajo para contratar gente.
- Podemos enseñarles a documentarse acerca de una empresa en concreto o de un sector en el que estén interesados, con el fin de poder pasar una entrevista personal dentro de un proceso de selección o para simular que están dentro de una empresa que quiere empezar una relación contractual con otra empresa.
- Podemos utilizar Internet para documentarnos acerca de los diferentes tipos de CV, analizarlos en conjunto en clase y realizar diferentes CV según diversas ofertas de trabajo.

En realidad, la oportunidad que nos brinda Internet a la hora de crear actividades es infinita, el único problema que plantea es que se necesita un gran trabajo por parte del docente a la hora de preparar las actividades de antemano.

5.2. Otras TICs

Aunque pueda parecer extraño, en la enseñanza de español de los negocios se pueden utilizar películas, canciones, prensa y literatura. Ahora veremos algunos ejemplos:

- Películas: se pueden escoger varios fragmentos de películas como "El método Gronholm" o "Los lunes al sol", por ejemplo, con el fin de analizar el proceso de selección de personal en una empresa o debatir sobre la temática del desempleo.
- Música: para tratar la explotación infantil, por ejemplo, se pueden utilizar varias canciones, como la de "Te prometo" de Willy Noriega, entre otras.
- Prensa (tanto digital vía Internet como en papel): se puede utilizar para recopilar anuncios de trabajo, para recopilar diversas noticias sobre el trabajo y el desempleo para analizarlas, para conocer un poco el funcionamiento de la Bolsa española, etc.
- Literatura: se pueden utilizar fragmentos de muchísimas obras, por ejemplo del clásico "Vuelva usted mañana" de Mariano José de Larra para tratar el tema burocrático en la administración, y poder hacer una comparación entre el sistema español y el de otros países.

Sabemos perfectamente que la literatura o la prensa escrita no forman parte de TICs, sin embargo, las hemos incluido en este apartado por la facilidad de encontrar esta información en Internet.

6. Expresión oral

Creemos que la expresión oral es un punto bastante importante dentro de la docencia del español de los negocios y por ello cuenta con un merecido punto aparte dentro de nuestra comunicación. Actualmente, el desarrollo de las competencias interpersonales está adquiriendo mucha más importancia de la que tenía hace unos años. Además de todo lo mencionado en el punto (3) en cuanto a las diferencias interculturales y de cómo hacer que el alumnado sea capaz de sensibilizarse con una cultura diferente en el ámbito empresarial, en este apartado nos centraremos en dos tipologías de ejercicios comunicativos reales en los que el correcto aprendizaje de la expresión oral por parte del alumno es necesario: 1. situaciones comunicativas en las que el alumno se persona y 2. situaciones comunicativas por teleconferencia y videoconferencia.

En cuanto a las primeras, el alumno deberá de aprender a relacionarse con compañeros, subordinados y superiores. Las situaciones varían mucho de aquellas del segundo punto que se hacen sin necesidad de personarse. Podemos realizar simulaciones en clase de una entrevista de trabajo en persona o por teleconferencia, de una reunión de compañeros para presentar una queja común al jefe, una reunión con unos clientes o una reunión con el jefe por videoconferencia, etc. Aunque hay unas destrezas comunes a desarrollar durante el aprendizaje en cuanto a la expresión oral, dependiendo de las necesidades del alumnado podremos optar por centrarnos en una tipología de ejercicio comunicativo o en los dos.

Conclusiones

La necesidad actual de docentes de español para sinohablantes es un dato indiscutible. Si además contamos con la expansión comercial de China, creemos que también son necesarios ya no sólo docentes de español en general sino del español de los negocios. Apostamos por la formación de estos docentes para que puedan asegurarse el éxito didáctico. Así, nuestra comunicación no es más que un primer acercamiento al español de los negocios para aquellos docentes que estén interesados y no sepan por dónde empezar.

Asimismo, queremos demostrar la necesidad de TICs en la enseñanza del español para sinohablantes y revelar la posibilidad de utilizar materiales didácticos impensables en nuestro contexto, como música o literatura. Queremos concienciar a docentes de ELE de sus posibilidades dentro de la enseñanza de EFE sobre negocios y de cómo conseguir que el aprendizaje se realice de forma más amena y dinámica.

Somos conscientes de las posibles carencias de nuestro trabajo, sin embargo el análisis de los distintos puntos que a nuestro parecer se deben tener en cuenta en la enseñanza del español de los negocios para sinohablantes son una reflexión propia cuyo objetivo no es otro que ayudar a docentes de español para sinohablantes.

La cultura como recurso didáctico en la enseñanza de EFE

LUIS DÍAZ GARCÍA
ISABEL GARCÍA NIETO
Universidad de Granada

Introducción

Nuestra experiencia en el campo de la didáctica del español a sinohablantes surgió por casualidad. Tras dos años como estudiantes de chino en la Universidad de Granada, decidimos solicitar una beca del Gobierno chino para seguir formándonos durante un curso completo en la XISU (Xi'an Intemational Studies University) en la provincia de Shaanxi. Durante el disfrute de esta beca, la Universidad se puso en contacto con nosotros para que completásemos la formación de español de un grupo de estudiantes sinohablantes, con una finalidad concreta. Estos alumnos tenían concertada una entrevista en la Embajada española en China para poder venir a España a estudiar en la Universidad. Para poder realizar dicho curso, se nos facilitó un cuestionario de siete páginas en las que se incluían mayoritariamente una serie de posibles preguntas a los que los alumnos podrían responder durante el transcurso de la entrevista.

Durante la planificación de las sesiones que conformaban el curso, empezamos a encontrarnos con numerosas dificultades a solventar, por lo que tuvimos que tomar una serie de decisiones que ayudarían a alcanzar el objetivo del curso.

Con una doble finalidad, por un lado ayudar a docentes que puedan encontrarse en una situación similar en el futuro y por otro, investigar en el marco de la enseñanza del español a sinohablantes, hemos creído conveniente realizar esta comunicación, estructurada de la siguiente manera: (1) preguntas del cuestionario, (2) dificultades referentes a la docencia y al aprendizaje y (3) soluciones.

Sin más preámbulo, comenzaremos con el grueso del trabajo, resaltando la importancia de aspectos culturales en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

1. ¿Qué tipo de preguntas incluye el cuestionario?

El cuestionario que nos facilitaron constaba de siete páginas en las que se incluían preguntas de distinta índole. De este conjunto de preguntas, nosotros hemos creído conveniente realizar una división en dos bloques: el primero con preguntas relativas a la cultura española y un segundo bloque con preguntas referentes a otras temáticas, como personales, académicas y laborales. En lo referente a los ejemplos que citamos más adelante, nos gustaría aclarar que están extraídos literalmente del cuestionario, sin corrección alguna, lo que supuso una de las dificultades que trataremos más adelante.

1.1. Preguntas de temática cultural

En esta sección se incluyen preguntas relacionadas con España a grandes rasgos y en concreto con la cultura historia, costumbres y arte españolas.

Ejemplos: "¿Conoces España?"
"¿Nos podrías hablar algo sobre Espana?"
"¿Qué cosa de España le gusta más?"
"¿Para usted, qué es lo más atractivo de España?"

1.2. Preguntas de temática no cultural

En este segundo bloque hemos realizado una subdivisión de los tipos de preguntas por temáticas: por un lado, las personales, académicas y laborales, y por otro, aquellas que relacionaban más de una temática o aquellas que por su escasa presencia en el cuestionario hemos creído conveniente agrupar, como podemos observar a continuación:

1.2.1. Preguntas personales

En este subgrupo, nos encontramos con cuestiones típicas acerca de los datos personales y familiares del estudiante en tanto que futuro entrevistado.

Ejemplos: "¿Podría presentarse sencillamente?"
"¿Hay algunos familiares o amigos suyos en España?"
"Que aficiones tienes?"
"Su padre es capaz de soportartre en estudiar en espana?"

l.2.2. Preguntas académicas

En este subgrupo, el alumno debe responder a preguntas relacionadas con su formación académica hasta la fecha y con su intención de seguir formándose como estudiante de español.

Ejemplos: "qué estudio has hecho?"
"por que estudias espanol, no estudias fances. aleman?"
"Que es el plan de su estudio en Espana?"
"¿Porque has empezado a aprender el idioma español en china?"

1.2.3. Preguntas laborales

Este subgrupo comprende una hatería de preguntas con el fin de conocer el pasado, presente y futuro laboral del estudiante.

Ejemplos: "¿Ha tenido algún trabajo en China?"
"¿Qué es usted?"
"¿Quiere trabajar después de las clases en España?"
"¿En qué le favorece el español en cuanto a su futuro trabajo?"
"¿Quieres volver a China después de haber terminado sus estudios en España?"

1.2.4. Otras preguntas

En este subgrupo hemos incluido aquellas preguntas que no se engloban dentro de ninguno de los subgrupos anteriores o que comparten más de una temática.

Ejemplos: "Tiene el seguro de viaje o el seguro médico?"
"¿Qué es la causa por la que quiere volver a China?"
"¿Es la primera vez que solicita (pide) la visa (el visado)?"

2. ¿Qué dificultades surgieron en la planificación de las sesiones y durante las mismas?

En esta fase del proceso aparecen una serie de disyuntivas que incumben tanto al docente como al alumnado, las cuales describiremos a continuación:

2.1. Dificultades a solventar por parte del docente

En este subapartado, que su vez hemos creído conveniente dividir en cuatro subgrupos, incluimos aquellas dificultades a las que nos tuvimos que enfrentar para llegar a conseguir el objetivo que nos habían encomendado.

2.1.1. Competencias interpersonal e intercultural

En nuestro caso entendemos el enlace de "competencia interpersonal e intercultural" como la sensibilización por parte del alumno sinohablante a relacionarse con personas de la cultura española. Tras un primer contacto con los alumnos notamos la carencia de conocimiento acerca de los distintos cambios de registro. En el cuestionario facilitado encontramos el uso de un registro u otro indistintamente, sin embargo no encontramos ninguna referencia a cómo hacer uso de estos cambios, como podemos ver en los ejemplos. Además, en ese primer contacto, observamos que nos enfrentábamos a alumnos con distintos niveles de la lengua española.

2.1.2. Planificación de las sesiones

Una de las dificultades más importantes a la que tuvimos que hacer frente fue a la estructuración de un curso y la planificación de las distintas sesiones a partir simplemente de un cuestionario de preguntas, sin conocer las características y el perfil los alumnos.

Además, el mismo cuestionario presentó unas dificultades propias: desorden en cuanto a la macroestructura (preguntas de distinta temática mezcladas) y en cuanto a la microestructura (problemas de sintaxis y de estilo, por ejemplo), que dos de las hojas incluidas en el cuestionario estaban escritas íntegramente en chino y que había preguntas muy personales (acerca de los ingresos familiares) que a nuestro juicio pueden resultar ofensivas. En cuanto a este último tipo de dificultad, queremos aclarar que no pretendemos evaluar la pertinencia de las preguntas, ya que se trata de una labor de la Embajada, sino mostrar una posible dificultad a la que podría

enfrentarse el docente, tanto por su parte por no querer implicarse como por parte del alumno porque puede resultarle indiscreto: al igual que es muy ofensivo preguntarle a un sueco cuántos renos tiene puesto que es reflejo de su capital. Además, encontramos múltiples erratas en español y algunas en chino, en cuanto a las primeras, están presentes en muchos de los ejemplos de esta comunicación y en cuanto a las segundas, damos un ejemplo a continuación:

Ejemplo: "¿Qué es la causa por la que quiere volver a China? 你回中国以后你想干什麼?" (En español, la pregunta china sería la siguiente: ¿Qué piensas hacer una vez vuelvas a China?)

Nos planteamos si debíamos ajustarnos a un método docente más tradicional, al que podrían estar acostumbrados los alumnos o si debíamos seguir nuestro propio método docente, más dinámico e interactivo, y que difiere bastante del método al que están habituados.

Cabe destacar también la ausencia de evaluación en este tipo de curso de español para fines específicos debido al objetivo del curso: no se trataba de evaluar a los alumnos sino prepararlos para que realizasen la entrevista en la Embajada española en China.

2.1.3. Respuestas abiertas frente a respuestas cerradas

Creemos necesario dividir las preguntas del cuestionario entre aquellas cuya respuesta no viene marcada (abiertas) y entre aquellas que ofrecen posibles respuestas (cerradas).

En el primer caso, el alumno daba una respuesta y nosotros la reformulábamos conforme a las normas gramaticales y sintácticas del español. En el segundo caso, se ofrecían una serie de posibles respuestas a este tipo de preguntas. Nos llamó la atención que las preguntas con respuesta cerrada pertenecían en su mayoría al grupo de preguntas de temática cultural mientras que las otras no. Además, las posibles respuestas ofrecidas en este segundo grupo eran muy generales, algo obsoletas y centradas en dar una respuesta más que en que el alumno realmente supiese de lo que estaba hablando, por lo que nos vimos en la obligación de dar una serie de explicaciones (por ejemplo, en el apartado II.iii el alumno debería responder que le gusta la novela de Don Quijote de la Mancha, y tanto nosotros como el futuro investigador somos conscientes del desconocimiento por parte del alumno de esta obra literaria).

I. Ejemplos de pregunta con respuesta abierta:
I.i. "¿Cuánto tiempo va a estudiar español en España?"
I.ii. "¿De qué trabajan sus padres?"
I.iii. "¿Cuánto tiempo ha estudiado español en China?"
I.iv. "¿En qué le favorece el español en cuanto a su futuro trabajo?"

II. Ejemplos de preguntas con respuesta cerrada:
II.i. "Cuantos son de familia? Y quienes son? papá, mama, hermano, hermana, abuela..."
II.ii. "Qué carrera desea seguir despues de estudiar el idioma castellano y porque la eligirías? (quiero inscribirme en una universidad española para conseguir la licenciatura en filología hispanica y poder dedicarme a la investigación o a la docencia universitaria (enseñanza del español en china), creo que esta carrera se imparte en la Universidad de Alcalá de Henares, en la facultad de filosofia y letras)"
II.iii. "¿Qué es lo que le gusta más? la cultura, la historia, las costumbres, el arte etc. -Admiro la cultura español: Pj la novela de Don Quijote de la mancha (Miguel de Cervantes Saavedra), Los pintores:

pablo picaso (guernica), Velazquez (Las meninas), luego me gusta la gastronomía Espanola, el baile framingo, especialmente me gusta mucho el fotbol (Real Madrid)...”

2.1.4. Infraestructura y recursos

La última de las dificultades importantes a destacar está relacionada con la infraestructura y la falta de recursos: no teníamos conexión a Internet ni ordenadores, no teníamos reproductor de audio ni vídeo y no contábamos con material didáctico adicional, entre otras.

2.2. Dificultades a solventar por parte del alumnado

Aunque éramos conscientes de las dificultades típicas de cualquier estudiante de español como segunda lengua durante el aprendizaje de la misma, nos hemos centrado por un lado en la dificultad que presentaban en lo referente a la comprensión de las preguntas y expresión y por otro lado, en su reacción frente a las preguntas con respuesta cerrada, que en algunos casos nos sorprendió, como veremos a continuación.

2.2.1. Dificultades de comprensión y expresión

Contábamos con la diferencia de nivel de lengua española entre un alumno y otro, que pudimos constatar desde la primera sesión. La comprensión de algunas preguntas del cuestionario, tanto por su mala redacción como por un bajo nivel de español de algunos estudiantes, supuso una dificultad añadida a los problemas de expresión por parte del alumnado en cuanto a la elaboración de respuestas coherentes y bien estructuradas.

2.2.2. Reacción frente a las preguntas de respuesta cerrada

Durante el transcurso de las sesiones, nos sorprendió el desconocimiento por parte del alumnado en cuanto a la cultura general española, ya que los libros que utilizaban para el aprendizaje del español se centraban solamente en aspectos gramaticales. Sin embargo, nos sorprendió gratamente que en las preguntas más específicas acerca de lo que querían estudiar en España respondieran de forma coherente y afín a sus gustos. Por ejemplo, uno de los alumnos respondió oralmente a una pregunta sobre su elección de la universidad a la que quería ir a estudiar más o menos de la siguiente manera: *“quiero ir a la Universidad de La Rioja porque me interesa hacer relaciones con empresas vitícolas para dedicarme al comercio exterior entre España y China”.*

3. Solución de problemas

En este apartado vamos a ofrecer posibles soluciones desde nuestro punto de vista a los problemas que hemos tratado anteriormente. Estas propuestas se basan en nuestra propia experiencia por lo que tras una reflexión conjunta hemos creído conveniente aunar problemas y soluciones de la siguiente manera:

3.1. Soluciones para las dificultades relacionadas con las competencias intercultural e interpersonal

Entre las distintas soluciones que en su día acatamos a la hora de solventar las dificultades tratadas en el apartado 2.1.1., cabe destacar la necesidad de enseñar una serie de directrices sobre protocolo, ausentes en el cuestionario pero ineludible para cumplir con la finalidad del mismo, y que pudimos llevar a cabo de manera práctica mediante simulaciones de la situación real a la que se iba a enfrentar el alumnado: la entrevista en la Embajada española en China.

3.2. Soluciones para las dificultades relacionadas con la planificación de las sesiones por parte del docente y con la comprensión y expresión por parte del alumnado

Hemos creído necesario unificar estos dos apartados, el 2.1.2 y el 2.2.1. respectivamente, ya que las soluciones propuestas se encuentran estrechamente relacionadas.

Por una parte, tuvimos que dedicar más tiempo a la planificación de las sesiones así como a la explicación de contenidos que en un primer momento dábamos por sabido.

Al encontrarnos con carencias varias por parte del alumnado, como gramaticales o de vocabulario, entre otras, dedicábamos más tiempo del que en un primer momento pensábamos a intentar igualar el nivel lingüístico de los alumnos. Las explicaciones cuya finalidad era subsanar las carencias mencionadas anteriormente no se daban de manera sistemática sino a partir de las dudas que surgían en clase.

Por otra parte, esta diferencia de nivel lingüístico entre el alumnado provocaba que muchas de las explicaciones y aclaraciones se hicieran en chino, aunque en primer lugar se realizasen en español. Además, nuestro conocimiento de lengua china nos sirvió para la comprensión de aquellas preguntas que sólo nos dieron en chino y que tuvimos que traducir previamente hacia el español.

3.3. Soluciones para las dificultades relacionadas con las respuestas abiertas frente a respuestas cerradas y con la reacción frente a las preguntas de respuesta cerrada

En esta sección hemos incluido aquellas soluciones referentes a los apartados 2.1.3. y 2.2.2. porque las dificultades presentadas en ambos están vinculadas.

A nuestro parecer, la mejor manera para solventar este tipo de dificultades era conseguir una inmersión cultural lo más real posible por parte del alumnado. Nuestro objetivo no era solamente que conocieran aquellas referencias culturales que venían dadas en el cuestionario (Don Quijote o el fútbol) sino que aprendieran y se sensibilizaran con la cultura española, es decir, dar nociones básicas sobre geografía, historia, comunicación, arte, literatura, cine, música, prensa, radio, televisión, deportes, ocio; gastronomía, etc. con el fin de despertar el interés del alumnado acerca de nuestra cultura.

Para conseguir este objetivo, tuvimos que ampliar las explicaciones sobre cultura, reeditar posibles respuestas y crear nuevas preguntas.

3.4. Soluciones para las dificultades relacionadas con la infraestructura y los recursos

En esta última sección destacamos aquellas dificultades mencionadas en el apartado 2.1.4. cuyas soluciones fueron acatadas de la siguiente manera: nos propusimos utilizar TICs para que el aprendizaje fuera más interactivo, ameno y real (es más fácil entender los diferentes tipos de música si se pueden escuchar o la situación geográfica de España con un mapa delante). Para ello contamos con los medios que teníamos al alcance en ese momento: nuestros propios reproductores de música y vídeo, tuvimos que preparar material didáctico adicional (fichas con mapas de España, por ejemplo) y grabaciones propias, a petición de los alumnos, para mejorar su pronunciación y comprensión auditiva.

Conclusión

Como cierre a nuestra comunicación, creemos elemental resaltar la capacidad que tiene que tener un docente en general, y en este caso en particular un docente de español para sinohablantes en cuanto a la resolución de problemas, y que a nuestro parecer, este tipo de esfuerzo docente no siempre se ve reconocido ni recompensado. Además, nos gustaría remarcar la importancia de contar con una serie de infraestructuras y recursos de calidad para poder abordar satisfactoriamente las sesiones y aprovecharlas al máximo, con el fin de que la unificación de estos aspectos con un buen trabajo y preparación por parte del docente se traduzca en poder ofrecer un aprendizaje de calidad.

Otro de los aspectos relevantes a destacar, sobretodo en la primera toma de contacto con el español por parte del alumnado en niveles iniciales, es la gran ayuda que supone tener ciertos conocimientos básicos de la lengua y cultura chinas por parte del docente. Estamos totalmente de acuerdo con que para convertirse en docente de español no basta con ser nativo, sino que es necesaria una formación concreta. Además, en el caso de docentes de español para sinohablantes, nos aventuramos a ir un paso más allá y afirmar que sería conveniente una formación en lengua y cultura chinas previa por parte del docente.

Como moraleja y en tanto que crítica constructiva al aprendizaje que nuestros alumnos siguieron antes de realizar el curso, creemos que hubiese sido imprescindible entrelazar la docencia de la lengua y de la cultura españolas, donde constatamos una laguna conceptual importante por parte de los estudiantes, con el fin de evitar algunas de las dificultades a las que se enfrentaron los alumnos.

Sin embargo nos gustaría remarcar que se trata de una experiencia propia y que nuestra intención es ayudar al docente de español para sinohablantes, que pueda encontrarse en un futuro en una situación similar a la que nosotros vivimos, a superar las posibles dificultades que puedan surgir. Además, nos hemos comprometido personalmente en seguir investigando sobre la adquisición de la lengua española por parte de estudiantes sinohablantes, con el fin de poder aportar nuestro granito de arena.

La máxima que pretendemos que se desprenda de nuestra comunicación coincide con el siguiente proverbio chino que se le atribuye a Confucio: *"Lo que se oye se olvida, lo que se ve se recuerda, lo que se hace se aprende"*.

"Hablando se habla": ejercicios para un programa de expresión oral basado en técnicas de dramatización para la clase de ELE

MARÍA-DOLORES GARCÍA BORRÓN

En China, desde 1994 he estado presente o bien he participado directamente en representaciones de Teatro Universitario o de Teatro Juvenil e Infantil; fue sobre todo en las ciudades de Chongqing, Beijing, Luoyang, Zhuhai y Qingdao. Me refiero aquí en concreto a funciones de teatro hablado ("话剧") que eran mayoritariamente al estilo occidental, aunque en ocasiones se introdujese de manera más o menos notoria algún detalle o detalles con técnica del teatro chino. Hayan podido o no gustar más o menos en general las representaciones, sin embargo a menudo se ha observado (en cualquiera de los idiomas hablados en la representación) falta de preparación de los estudiantes en cuanto a las técnicas teatrales o de expresión dramática; siendo entre ellas por cierto no las menos graves las relativas a la vocalización, a la dicción: pronunciación, fluidez, entonación, vocabulario y, en suma, toda la expresión oral, y su comprensión. Y dado que precisamente el objetivo fundamental de toda enseñanza de idiomas es el facilitar la expresión y comprensión oral entre hablantes, resultará eficaz el emplear, adaptándolos a nuestras propias necesidades en la enseñanza de ELE, algunos de los ejercicios que se usan en las clases de nuestras academias de teatro, y que igualmente se usan para enseñar la práctica del teatro en el aula. Además, estos ejercicios —sobre todo si los practicamos tras alguna sesión de relajación o de dinamización tal y como ocurre en los ámbitos de la enseñanza teatral habitual— sin duda alguna favorecen el que se puedan combatir con mayor eficacia los problemas de nervios, inhibición o timidez propios de muchos de nuestros estudiantes, potenciándose su creatividad.

Así pues, el taller que proponemos versará sobre algunos de estos ejercicios, los cuales si bien pensados en principio para el medio universitario —habida cuenta de que es el que más conozco en China— podrán realizarse —si es necesario adaptándolos—, sea cual sea el nivel de conocimientos de los participantes, y tanto en Primaria como en Secundaria y otros ámbitos.

Al contar hoy con tan sólo 45 minutos —aunque espero que esta sesión resulte al menos orientativa e inspiradora—, en este taller sólo vamos a poder practicar dos o tres de estos ejercicios. Responden especialmente a los puntos 3º, 4º, 10º, 11º y l2º de un total de 13 indicaciones generales que aparecen en la lista enviada a principios de 2010 a los profesores de Español por la Consejería de Educación en China; lista que apunta sin duda a una necesidad de constante puesta al día y de mejora en la metodología. Los cinco puntos concretos a que hago aquí referencia, son: 3º. Técnicas y Herramientas de Enseñanza enfocadas al Desarrollo de Destrezas; 4º. La Interacción: Formas de Dinamizar las Destrezas Orales en Clase; 10º. Estrategias Psico-Afectivas para mejorar la fluidez y combatir los nervios y la timidez de los Estudiantes Chinos; 11º. Explotación de la Lecto-Escritura como estímulo para hablar y escuchar y viceversa; y 12º. Uso de material multimedia en la integración de destrezas con alumnos chinos: evaluación, accesibilidad, censura, gustos y preferencias, y usos más allá de la clase.

Precisamente, las primeras palabras del título que he dado al taller apuntan a la evidencia de

que, para realmente aprender a hablar, lo que hay que hacer justamente es esto: Hablar, y dejar de lado timidez e inhibiciones. Ergo: "Hablando se habla".

Y es que para hablar, a veces ni siquiera hay que aprenderse primero algunas coordenadas, las mínimas; ya que podemos empezar desde la simple imitación. Pero en todo caso, hasta para imitar hay que primero relajarse, comprender, y a partir de ahí ya soltarse y dejar actuar junto a lo que ya hayan captado los instintos, los parámetros básicos comportamentales, o la intuición de cada uno; y a la vez o después adquirir, poco a poco, datos cada vez más complejos que habrá que asimilar para poder volverlos a hilvanar y a emplear, ya de una forma totalmente autónoma y creativa. Y entonces aún más, como dice Mar Cantero (2008): «Es prácticamente imposible no ser originales, ya que somos diferentes"».

Ahora, sin más preámbulos, vamos a empezar ya la pequeña batería de tres ejercicios que he traído, seleccionándolos casi al azar de entre los cientos que hay disponibles o/y posibles, para Uds. en esta primera sesión. Que puesto que lo es, y aunque prescindamos por los imperativos del escaso margen de tiempo de que hoy disponemos, de ejercicios preliminares pero muy necesarios como serían los de Relajación, Respiración y Dinamización (todos ellos con técnicas ya orientales —como el yoga, el taichí—, ya occidentales —como las de Stravinski, o del *Actor´s Studio,* Strehler, etc— , las cuales bien pudiéramos emplear desde el mismo principio de todo un curso o cursos, al igual que danzas diversas, apoyo corporal, ejercicios de sensibilización, relación con el espacio, etc., de cuya mayor mención hoy vamos a prescindir para centrarnos más en el aspecto oral), vamos a limitarnos —digo— hoy sólo a ejercicios de entre los iniciales y sencillos, pero con todo y eso preparatorios a lo que muy pronto puede ser ya la Lectura Dramática, la Dramatización de poemas y otras piezas, y la Teatralización; y además, si es posible incluso la Creación Colectiva, la Improvisación, etc. Los ejercicios de hoy, de los que tendremos o no que eliminar alguno dependiendo de nuestro número, que yo no podía saber cuando los preparé, para empezar en este momento *nosotros* serían:

Primer Ejercicio: "Presentación Oral y Ficha Inicial de Registro".
Segundo Ejercicio: "Foto de Grupo".
Tercer Ejercicio: "Imitación".

Primer Ejercicio: Presentación Oral y Ficha Inicial de Registro

Como es habitual en cualquier tipo de curso, las clases o las sesiones de este tipo dan comienzo con una presentación oral de los alumnos o los participantes. Así, también en las primeras lecciones de ELE los manuales enseñan preguntas y respuestas relativas a la presentación personal. De modo que nos vendrá muy bien utilizarlas igualmente en nuestro caso, para así conocernos y a la vez practicar y mostrar cómo pueden señalarse junto a sus nombres y apellidos desde el principio los aciertos o por el contrario las deficiencias que tengan los alumnos. Las fichas que podrán rellenarse tras las actividades, y que de éste como de cualquier otro ejercicio se conservarán, pueden repetirse a medida que pasen las semanas o meses, para contrastarse al final del periodo, del semestre o del curso. Estas presentaciones pueden ser generales, o bien realizarse por grupos de 3 ó 4 personas.

Conózcanse entre sí los estudiantes o no, veamos cómo pueden realizarse al comienzo del

curso estas presentaciones de uno mismo, o mejor aún del compañero a los demás: Nos sentaremos todos —incluyendo el profesor o monitor— en círculo, emparejándonos. Se dispondrá de unos minutos para conseguir datos sobre el compañero o compañera a quien se vaya a presentar a los demás; esto es, su nombre, fecha o lugar de nacimiento, aficiones, intereses, etc. A partir de ahí, se va efectuando la presentación de cada uno a los demás. Sin embargo, en un nivel más adelantado podrán incluirse en la presentación datos falsos sobre el compañero, a fin y efecto de comprobar si cuando decimos algo que creamos sea completamente cierto nos comportamos igual que cuando sabemos que lo que decimos no corresponde a la realidad; esto es, si vacilamos más, si tartamudeamos, si nos sonrojamos, etc., y en suma si se nos nota en algo, o si por el contrario no se aprecia ninguna diferencia con el caso anterior. Este ejercicio, planteado así, lógicamente es de gran utilidad para los actores o no-actores que piensan algún día interpretar; por lo que viene empleándose de los primeros de cara a toda técnica de dramatización o teatralización, y también en la escuela de teatro.

No es preciso que la presentación sea larga, sobre todo de cara a que la concentración sea buena a todo lo largo de la actividad. Bastará con que el profesor o monitor consiga las coordenadas necesarias para rellenar la ficha que veremos luego. Y sobre todo será muy importante que a posteriori cada alumno o alumna del curso pueda escuchar —en solitario o no, o con el profesor— su grabación, para así comentar su acierto o deficiencia, y ser consciente luego a medida que avance el estudio, paulatinamente de su mejora.

Veamos ahora como ejemplo, y para rellenarla tras el ejercicio con nuestros propios particulares, la ficha de Evaluación de la Actividad en el Anexo 1 (adaptada para nuestro mejor uso como las otras fichas de evaluación que emplearemos aquí, a partir de algunas muy interesantes pero más breves y para estudiantes españoles, las cuales aparecen en Cañas, 1993 y 2000).

En cuanto a las seis "Deficiencias" más comunes en la práctica oral a que en esta ficha hacemos alusión, en un primer nivel de estudios podrán ser las siguientes: 1. Pronunciación incorrecta. 2. Vocalización incorrecta o incompleta. 3. Sonorización inadecuada (nivel de voz demasiado alto o demasiado bajo). 4. Entonación inadecuada. 5. Fallos de vocabulario (ya sea por pobreza del mismo, o por incorrección en su uso). 6. Desorden gramatical.

Si se trata de estudiantes de nivel más avanzado (siguiendo a Cañas, 2000:12), las seis "Deficiencias" pueden apuntar a: 1. Pobreza de vocabulario. 2. Desorden de ideas. 3. Uso de muletillas y sonorización intermedia de palabras. 4. Tono inadecuado. 5. Ideas poco claras, imprecisas y 6. Vocalización incorrecta.

Durante la sesión, siempre es aconsejable que el profesor o instructor intervenga sólo de modo indirecto, por ejemplo haciendo alguna pregunta si el estudiante se bloquea. Naturalmente, en ambos casos (como en casi todos los relativos a prácticas orales) será aconsejable el disponer de una grabadora de audio, para que sea posible a posteriori no sólo la evaluación y la autoevaluación, sino también la conservación de cuantas muestras del trabajo diario y su progreso queramos tener en archivo durante cualquier lapso de tiempo. De la misma manera que cuando se trata de otros tipos de prácticas en aula, la grabadora podrá también ser de video.

Segundo Ejercicio: "Foto de Grupo"

En términos de la preparación teatral, el objetivo primordial de este ejercicio consiste en una dinamización de la sensibilidad del grupo. Sin embargo, en cuanto a los objetivos más directos de ELE, naturalmente veremos que se trata de hacerles trabajar el vocabulario aprendido; pero más importante aún será hacerles olvidar a los más tímidos el hecho de que están en una situación de enseñanza en clase, en un aula, a fin de impulsarles a que se suelten a hablar: Nos serviremos de una escucha musical colectiva (lo cual, de paso, redunda en beneficio de la unidad del grupo en sí), de cara a realizar una "cartografía del grupo" que servirá de paso a sus miembros para conocerse mejor, de un modo más íntimo o sensible, tras la Presentación —de índole más formalizada— realizada en el ejercicio precedente. En clase de ELE, la duración para este ejercicio será tan sólo de unos 15 minutos, si empleamos 6 extractos musicales a razón de dos minutos cada uno. Sin embargo, el ejercicio si se desea puede alargarse tras el registro conjunto con la lectura y discusión de todos los datos.

En cuanto al desarrollo, el profesor o monitor prepara de antemano un gráfico (ver Anexo 2-1 y Anexo 2-2) en forma de círculo, con divisiones similares a las porciones de un pastel, y que ha de ostentar tantos espacios como participantes intervengan en la sesión (si son muchos, por supuesto hará falta una hoja más grande; para que cada porción tenga suficiente espacio para poderse escribir en ella).

El profesor o monitor (incluso, el conductor del ejercicio podría también ser algún alumno, o varios; sobre todo quizá si tratáramos de músicas no españolas, por ejemplo la china) propone entonces 6 melodías distintas; y a la escucha de cada una de ellas, cada participante en la sesión dirá o escribirá su sentir, según un tema diferente en cada caso. Pero antes de empezar a sonar cada extracto de pieza (que habrán de ser evocadores, diversificados, y durar cada uno de 2 a 3 minutos), el profesor o monitor dirá alguna palabra que dé el tema ante el cual cada alumno habrá de decir su visión o sentir. Sobre todo, para este ejercicio no olvidemos que sólo hemos de dar la música, y no la letra ni el título de cada melodía aunque los tenga; esto, para no influenciar las respuestas de los oyentes, que podrían limitarse a repetir alguna de las palabras oídas. Por supuesto, tampoco hará falta hablar del autor ni de la época de las piezas, aunque a posteriori todo este tipo de datos sí pueden servir grandemente de cara a la enseñanza de la Civilización, Historia y Cultura, etc. Y eso sí, el grupo habrá de hallarse en un estado de ánimo receptivo, abierto, y a la vez concentrado y tranquilo.

Así por ejemplo, y a título meramente indicativo, veamos estos ejemplos con música de Gaspar Sanz (c.1640-c.1710), el autor de una famosa *Instrucción de Música sobre la Guitarra Española*:

Melodía 1: Un extracto de "Canarios", de Gaspar Sanz. Tema: Un medio de transporte.
Melodía 2: Un extracto de "Marionas", de Gaspar Sanz. Tema: Un paisaje.
Melodía 3: Un extracto de "Zarabanda", de Gaspar Sanz. Tema: Un color.
Melodía 4: Un extracto de "Clarín de los Mosqueteros del Rey de Francia", de Gaspar Sanz. Tema: Una parte del cuerpo.
Melodía 5: Un extracto de "Esfachata de Nápoles", de Gaspar Sanz. Tema: Un lugar.
Melodía 6: Un extracto de "Clarines y Trompetas", de Gaspar Sanz. Tema: Un animal.

El ejercicio transcurre pues aquí en 6 etapas, puesto que va a tratarse de 6 melodías; pero naturalmente, el número de etapas es arbitrario, y desde un mínimo aconsejado de 4 —proponemos— podrán irse añadiendo tantos extractos musicales como vocabulario se quiera practicar, o bien como de tiempo se pueda o quiera disponer; pudiendo cambiarse o añadirse "temas" como pueden ser "un sentimiento", "una ciudad", "un olor", "una prenda de vestir", "un sabor", "una forma", "una habitación de la casa", "una puerta", "una ventana" o "un balcón", "un mueble", "un cuadro", "una película", "un autor", "un personaje", "una época", "una comida", etc. Por otro lado, será aconsejable repetir este ejercicio —si gusta a los alumnos, lo cual es muy posible ya que a casi todos nos encanta la música, y además la podemos usar en otros muchos ejercicios de este tipo , así como para a la vez dar más conocimientos de Civilización, extralingüísticos—, y en el caso presente decíamos repetir este ejercicio de cara a conseguir "fotos de la evolución del grupo", las cuales den idea de los posibles cambios de sensibilidad, y también por supuesto del avance de los conocimientos lingüísticos. Además, estas intangibles "fotos de grupo" pueden ser de otros tipos variados; pero ahora no podemos enfocarlas aquí (la que acabamos de tratar la adaptamos y ampliamos considerablemente a partir de Héril y Mégrier, 2004: 63).

Sea como sea, en el caso concreto aquí propuesto con música de Gaspar Sanz, nos podría resultar por ejemplo la "foto de grupo" que aparece en el Anexo 2-1.

A continuación, procedemos a realizar entre nosotros otra "foto de grupo" si son tan amables sirviéndose del Anexo 2-2; cada uno puede escribir en una de las casillas (ahora damos una letra a cada participante) su sensación al oír cada extracto, y luego con esas porciones tendremos el cuadro completo. Pero por favor, no lean ahora aún los nombres de los extractos (aquí abajo), para que sus respuestas no se vean aceptadas.

1. Extracto de "Queda la sal", por Gerardo Núñez. Tema: Un color.
2. Extracto de "En el arco", por Gerardo Núñez. Tema: Un paisaje.
3. Extracto de "La Fuente de la Higuera", por Gerardo Núñez. Tema: Una parte del cuerpo.
4. Extracto de "Incertitud-Neu" , de Federico Mompou. Tema: Una ciudad.
5. Extracto de "Danza Oriental", anónimo norteafricano. Tema: Un sentimiento.
6. Extracto de "Cantigas de Santa María", Alfonso X. Tema: Un medio de transporte.

Estas "fotos de grupo" suelen ayudar de manera eficaz en lo tocante al conocimiento de la sensibilidad individual; y por ella al del grupo en general en que dichas individualidades se incluyen. No resultará extraño, además, el encontrar sentimientos similares entre los diversos miembros, si bien también es del todo habitual el que se encuentren polos opuestos.

Y ojo: Por último, proponer que en determinados países se use para estos ejercicios sólo música ya a la venta en dicho país (aunque se trate de música extranjera, de importación en el mismo); a efecto de evitarnos problemas de tipo censura, o simplemente de gustos.

Tercer Ejercicio:

(Adaptamos éste a partir de Héril y Mégrier, 2004: 71). Los objetivos de este ejercicio son igualmente múltiples, yendo de lo específicamente vocal a lo psicológico, como en el caso de los

dos anteriores; y son 1. Concentración sobre un tipo de propuesta precisa (en términos formales, tanto en lo sintáctico como de léxico, de entonación y vocal); 2. Aceptar las propuestas de otros; 3. Aceptar el reproducir esas propuestas con la mayor exactitud; 4. Desarrollar la confianza en sí mismo; 5. Aceptar ser un líder; 6. Practicar la imitación de la pronunciación y de la entonación; 7. Practicar la evaluación y la autoevaluación de lo oral y de lo gestual; y 8. Aprender a servirse además de apoyos escritos o audiovisuales.

El desarrollo será como sigue: Los participantes se sientan todos en círculo, o en línea, en un espacio abierto en que no les molesten ni impidan el menor movimiento las sillas o pupitres. Se les da una lista de frases (que se leen para sí, y que idealmente ha de serles ya inteligible totalmente, aunque tengamos que servirnos de dibujos); frases que han de ser todas —o casi— de acuerdo a la lección de la semana (recordemos que en las Universidades de China, cada semestre comporta unas 18 semanas, y por ello los libros tienen en torno a 18 lecciones; por lo que el ritmo es de en torno a una lección semanal). A continuación, el profesor o monitor se sitúa frente a los estudiantes, y pronuncia una frase con una entonación precisa, acompañada de un gesto o expresión. Por ejemplo: "Qué día más bueno hace hoy…". Los estudiantes, uno tras otro, se levantan para pronunciar la misma frase y con la misma entonación, misma expresión del rostro, y mismo gesto del cuerpo. Cuando todos lo han hecho, y el profesor ha ido así dando la pauta para la estructura , el modelo o modelos de frase diversos que pueda haber en liza, se levanta un primer alumno o alumna para pronunciar, con la misma entonación —y gestual parecida, a menos que el contenido sea ahora peyorativo— , la frase siguiente de la lista que se les ha entregado al principio, y que viene a significar algo parecido a la frase anterior, por ejemplo: "Qué abrigo más bonito lleva tu hermana…", o "Hay que ver qué guisos tan ricos sirven en esta casa…" , o "Cuánta alegría me da verte…" ; o por el contrario "Cuánto dinero se ha gastado el pobre chico…" , "Qué mal me sabe que se queje tanto…", etc. Y así de nuevo, frase por frase, hasta que todos los alumnos han pronunciado cada una de las frases de la lista; tras de lo cual tendrán que empezar a formarlas ellos mismos (aunque sean distintas, o por el contrario casi iguales a las frases anteriores, pero en todo caso con el mismo patrón o estructura), o si no a puntear las primeras de otro modo, con lo que se obtendrá otro sentido distinto, que se analizará luego de la grabación, trátese o no de un error; y así, uno por uno, y siguiéndose el mismo procedimiento. Como de costumbre, toda la actividad habrá sido grabada desde el principio (si no en video, al menos sí por medio de una grabadora o un radio-casette) para poderse proceder después a los análisis y a los autoanálisis, de cara a una autocorrección, y a una evaluación continua.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Novoa, C. (1997): *Dramatización. El teatro en el aula,* Barcelona, Octaedro.
- Badía, D. y M. Vila (1992): *Juegos de Expresión Oral y Escrita*, Barcelona, Graó.
- Bayón, P. (2003): *Los recursos del actor en el acto didáctico,* Ciudad Real, Ñaque.
- Bedhall, F. (2006): *Drama in the classroom,* 2006, London, Scholastic Limited.
- Boal, A. (1983): *Jeux pour Acteurs et Non-Acteurs*, Paris, Maspéro.
- Byram M. y M. Fleming (2001): *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas.*

Enfoques a través del teatro y la etnografía, Madrid, Cambridge University Press.

- Cantero Sánchez, M. (2008): *Las Palabras Viajeras*. *Taller de Escritura Creativa, 2*, CCS, Madrid.
- Cañas, J. (1993): *Actuando*, Barcelona, Octaedro.
  - — (1995): *Didáctica de la Expresión Dramática*, Barcelona, Octaedro.
  - — (2000): *Hablamos juntos. Guía Didáctica para practicar la Expresión Oral en el Aula,* Barcelona, Octaedro.
- Casado, A. (2007): *Taller de Cuentacuentos*, Madrid, CCS.
- Consejo de Europa (Conseil de l'Europe) (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer,* Paris, Didier.
- Flumian, C. (2009): «Théâtre or not Théâtre? L'impro interactive: joute de langage verbal et non verbal» (Taller), en *Encuentros FLE*, Barcelona.
- Héril, A. y D. Mégrier (2004): *Entraînement théâtral pour les adolescents,* Paris, Retz.
- Morató J. *et al*. (2005): ¡*Socorro, me toca dar teatro! Una propuesta didáctica para Dramatización y Teatro en la Enseñanza,* Málaga, Aljibe.
- Motos, T. y F. Tejedo (1996): *Prácticas de Dramatización,* Madrid, La Avispa.
- Sanchis Sinisterra, J. (2003): *La dramaturgia de los textos narrativos,* Ciudad Real, Ñaque.
- Stanislawski, C. (1962): *Un actor se prepara*, Méjico, Diana.

Nota: En cuanto a esta Bibliografía, téngase en cuenta que casi toda ella (exceptuándose algunas partes u obras como las que hacen referencia al bilingüismo o al multilingüismo —respecto a los que por otra parte también podemos hacer muy amplia referencia y uso en o desde la clase de ELE—, y a aquellas que hacen referencia a talleres como el de Rencontres FLE en Barcelona el año 2009, o al del Instituto Cervantes de Alcalá de Henares en Junio 2010) es de la usada en España y otros países de Europa desde o para los cursos de Secundaria o incluso Primaria. Sin embargo, debido a los niveles comúnmente alcanzados, nos parece adecuado recomendarla también de cara a cualquier otro ámbito —incluido por supuesto el Universitario— en la enseñanza de ELE.

ANEXO 1

EJERCICIO 1: PRESENTACIÓN ORAL.

FICHA DE RECAUDO DE ACIERTOS O DEFICIENCIAS EN EL PLANO ORAL

GRUPO:.....

NIVEL:.....

PERIODO: .....

- Evaluación de la deficiencia : A- Leve B- Media C- Grave

	DEFICIENCIA					
NOMBRE Y APELLIDO	1	2	3	4	5	6
1.	_____	_____	_____	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____	_____	_____	_____
5.	_____	_____	_____	_____	_____	_____
6.	_____	_____	_____	_____	_____	_____
7.	_____	_____	_____	_____	_____	_____
8.	_____	_____	_____	_____	_____	_____
9.	_____	_____	_____	_____	_____	_____

10. ..... _____ _____ _____ _____ _____ _____

11. ..... _____ _____ _____ _____ _____ _____

12. ..... _____ _____ _____ _____ _____ _____

13. ..... _____ _____ _____ _____ _____ _____

14. ..... _____ _____ _____ _____ _____ _____

15. ..... _____ _____ _____ _____ _____ _____

16. ..... _____ _____ _____ _____ _____ _____

17. _____

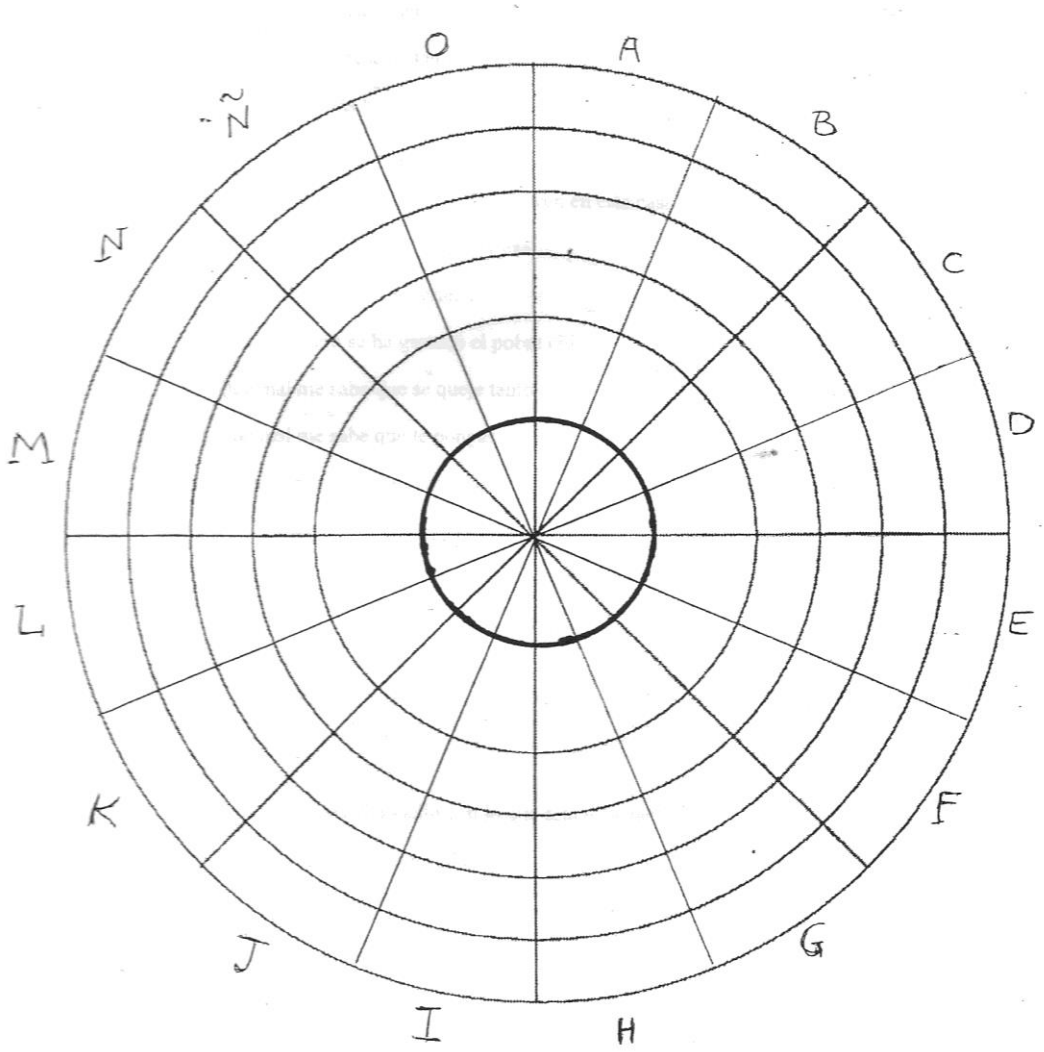
ANEXO 2-1

EJERCICIO 2: FOTO DE GRUPO. (1)



ANEXO 2-2

EJERCICIO 2: FOTO DE GRUPO (2)



ANEXO 3

EJERCICIO 3: IMITACIÓN.

LISTA DE FRASES (con 5 diversas estructuras o modelos):

1. Qué día tan bueno hace hoy…
2. Qué agua tan fresca y tan clara…
3. Qué abrigo más bonito lleva tu hermana...
4. Qué calor hizo el otro día...
5. Hay que ver qué guisos tan ricos sirven en esta casa...
6. Hay que ver qué gente más traviesa…
7. Cuánta alegría me da verte…
8. Cuánto dinero se ha gastado el pobre chico...
9. Qué mal me sabe que se queje tanto…
10. Qué mal me sabe que te pongas así…

Etc. (A partir de aquí ya cada uno puede inventar por turno, según modelo)

EJEMPLO DE FICHA DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL DEL EJERCICIO 3:

Nombre y Apellido: ……

Nivel: ……..

Periodo y Fecha: ……

1. Señale con una X aquello con lo que está de acuerdo:
   a. La actividad se ha desarrollado a un ritmo adecuado.
   b. Ha sido demasiado larga.
   c. Ha sido muy breve.
   d. Se ha participado colectivamente y con interés.

e. Alguno, algunos o muchos (subrayar opción) han estado poco atentos o no han mostrado interés.

f. En cuanto a su propia actuación, ha estado un tanto tenso/a.

g. Ha estado muy rígido/a.

h. Ha gritado mucho.

i. Ha hablado muy bajito.

j. Ha utilizado un tono de voz adecuado.

k. Ha pronunciado y vocalizado bien.

l. Se ha expresado bien.

m. No conocía bien el tema; le resultó difícil entender, repetir, idear (subrayar).

n. Conocía bien el tema por haberlo estudiado de antemano en la clase o lección.

(Segunda Parte Anexo 3)

2. Busque un adjetivo que califique, positiva o negativamente, cada uno de estos apartados:

   a) Ambiente del grupo ……..

   b) Respeto que los demás han tenido hacia lo que Ud ha aportado

   ……

   ……

   c) Respeto que Ud ha tenido hacia la actuación de los demás

   ……

   ……

   d) Dificultad en el momento de las repeticiones

   ……

   ……

   e) Dificultad en el momento de idear las frases nuevas

   ……

   ……

   f) Grado de satisfacción tras su propia actuación

   ……

   ……

El primer contacto con la gramática española de los universitarios taiwaneses. Contexto y reflexiones

MENGHSUAN KU
National Chengchi University

Resumen

La enseñanza del español en las universidades taiwanesas posee una historia de unos cincuenta años. Sin embargo, todavía no contamos con suficientes investigaciones sobre sus aspectos didácticos. La razón por la cual encontramos pocos estudios de referencia es debida a que antes el interés se centraba en la práctica de la enseñanza y no en las investigaciones científicas. Hoy en día, el ámbito académico ha experimentado un giro y se valora más la tarea de investigación; gracias a esto se van teniendo más datos escritos y análisis sistemáticos.

La motivación del presente trabajo es una memoria empírica del proceso inicial de aprendizaje del castellano entre los alumnos universitarios, con el objetivo general de revelar las experiencias con el material de clase y su efecto en los alumnos chinos. Para desarrollar el tema introducimos en primer lugar el contexto de este estudio, luego presentamos el perfil de los alumnos y los materiales para la clase de gramática básica, así como la forma de impartirla, por último, en el tercer apartado incluimos los resultados en cuanto a aceptación por parte de los alumnos del libro de texto y sus reacciones frente al español, su segunda lengua extranjera.

1. Introducción

El inicio de la enseñanza del castellano en Taiwán no se remonta a hace muchos años. De hecho, el primer departamento de castellano se funda en los años 60 cuando la Universidad Tamkang incluyó por primera vez un departamento de lengua española. Dos años después, la Universidad Católica Fujen fundó el grupo de lengua y literatura española dentro del departamento de lenguas extranjeras. Ambas Universidades se sitúan en Taipei, al norte de Taiwán. En 1983, la Universidad Providence en el centro de Taiwán incluyó también el español en su departamento de lenguas extranjeras. Estas son las tres universidades que gozan de una trayectoria más larga en la didáctica del español en Taiwán, aunque en el sur contamos con el Colegio Usurlino de Wenzao que es famoso por su enseñanza de lenguas extranjeras, su sistema universitario está recién fundado y aún no ha conseguido convertirse en una universidad oficialmente. El grupo de alumnos principiantes del castellano al que nos referimos en este artículo estudian en la Universidad Nacional Chengchi (NCCU)[1] de Taiwán, y pertenecen al programa de estudios europeos, una entidad joven de esta prestigiosa universidad pública. Desarrollamos su perfil más adelante en el apartado 2.1.

[1] Siglas reconocidas en inglés de *National Chengchi University*. A lo largo de este artículo usamos estas siglas en lugar del nombre completo para agilizar la lectura.

Como podemos observar, el aprendizaje del castellano en Taiwán tiene apenas medio siglo de historia. Y sabemos que antes, en el ambiente universitario, se enfatizaba más en la práctica que en la investigación, por tanto, los estudios didácticos son resultado de la evolución acaecida esta última década. Consideramos que en esta etapa, aún no madura, cualquier estudio empírico es valioso porque ofrece experiencia práctica, lo cual es un incentivo para nuestro trabajo. Nuestro estudio constituye una memoria de la enseñanza durante dos años y medio de la gramática elemental del español con el libro de texto *El uso de la gramática española: elemental*[2] y el material complementario compilado por la profesora. El objetivo del presente estudio es mostrar el método de enseñanza en una clase para principiantes chinos, así como los resultados acumulados frente a los alumnos sinoparlantes hasta el día de hoy. Esperamos que este trabajo sirva de ayuda a los maestros de español para sinoparlantes con perfiles similares.

Tal como mencionamos, el escrito se distribuye en una estructura similar a una memoria, por ello, a continuación, introducimos los siguientes apartados para que se pueda extraer una idea de las personas que participan en la clase y cómo funciona esta: el perfil de los alumnos con quienes realizamos la investigación, los materiales utilizados en clase tanto libro de texto como complementarios, la forma de enseñar y las reacciones de los alumnos frente a los materiales de clase, sobre todo, el libro de texto, el *USO elemental*.

2. Presentación de los alumnos, el material y la metodología

En este apartado desglosamos el perfil de los alumnos de castellano del primer curso universitario, los materiales que usamos en la clase de gramática básica con ellos, así como nuestra forma de impartir la clase.

2.1. Los alumnos del primer curso de castellano de NCCU

Nuestro estudio se centra en la etapa inicial del aprendizaje de los alumnos del primer curso del Programa de estudios europeos de la Universidad Nacional Chengchi en Taiwán. Se trata de un programa que empezó hace cinco años, es decir, la primera promoción acaba de graduarse en junio de 2010. Los alumnos de español de cada curso son más o menos veinticinco personas, así pues, se trata de grupos relativamente pequeños si los comparamos con las clases de gramática española de otras universidades de Taiwan, que tienen casi sesenta alumnos. Este programa tiene como objetivo formar a los alumnos en conocimientos amplios. Basándose en la adquisición de una de las lenguas del programa: alemán, francés o español, los alumnos cursan otras carreras como diplomacia, derecho o comercio, etc.

Por tanto, para animar y facilitar a los alumnos que elijan asignaturas de otros departamentos, las asignaturas troncales u obligatorias de lengua en cada semestre son como máximo cinco. En cuanto a los alumnos del primer curso de castellano, cursan solamente tres asignaturas obligatorias: comprensión y expresión oral del español básico, gramática del español básico y español básico, la última es como una clase general pero enfocada a la competencia lectora. Aunque solo se trate de seis horas de clases de español, los alumnos son bastante

[2] A lo largo de nuestro trabajo abreviamos el nombre del libro a *USO elemental* para agilizar la lectura.

diligentes y estudian con ahínco. Por un lado, estos alumnos que entran en la universidad pública ya son disciplinados y por otro, los grupos de personas reducidas suponen mejor calidad de aprendizaje.

2.2. Material para el primer curso de gramática española

Para el primer curso de gramática, hemos utilizado *USO elemental* como material principal, además de ejercicios escogidos de diversos libros de aprendizaje de español que se corresponden con los temas de *USO*. Tal como hemos programado al principio de clase, el libro de texto debe incluir pautas claras gramaticales de cada tema y los materiales complementarios tienen la función de permitir una mayor aplicación de lo aprendido en clase.

2.3. Un libro de texto bien estructurado

El *USO elemental* se divide en treinta y cinco temas gramaticales individuales, que repartimos en un curso anual. En cada tema se presentan cuatro bloques: "Observe", "forma", "USO" y "ejercicios". El apartado de "Observe" consiste en unas viñetas que enmarcan la gramática de cada tema con la intención de ser una preintroducción al contenido gramatical, tiene la función principal de contextualizar cada aspecto gramatical. Mientras que la parte de "forma" trata de una esquematización de los aspectos gramaticales mencionados en cada tema. Suelen ser cuadros bien diseñados, ya sea según las personas gramaticales, o por género o número. Este bloque de cuadros facilita obtener una idea global de las estructuas grámaticales. El último apartado de explicación gramatical es "USO", suele ser la parte más larga de cada tema y contiene explicaciones de los aspectos de gramática de cada lección con ejemplos de frases. Por último, al final de cada tema hay bastantes ejercicios que permiten una autoevaluación de la comprensión de los aspetos gramaticales de cada lección.

El *USO elemental* es un libro de gramática bien estructurado, engloba diferentes temas para los principiantes de español mientras que los ejercicios ofrecidos son ideales para practicar los aspectos de gramática mencionados en la misma lección. Sin embargo, está todo en español y el primer tema ya trata de la concordancia de nombres y adjetivos, por eso, para un grupo de alumnos chinos principiantes se hace necesaria la ayuda de los profesores con el castellano y una introducción previa de la lengua extranjera como el alfabeto y algunos conceptos básicos del español.

2.4. Materiales complementarios dinámicos

Aparte del *USO elemental*, hemos escogido diversos ejercicios de libros para el aprendizaje de español con el fin de ampliar la aplicación de la gramática en cuestión. Dado que los ejercicios del *USO* son más bien estructurados y consisten en rellenar espacios y completar frases, hemos preferido ejercicios complementarios dinámicos como formar una conversación, correspondencia entre el contexto y las imágenes, etc. Aunque a veces también ofrecemos unos ejercicios de frases sueltas en clase, son de diferentes contextos que los del libro de texto. En el momento de seleccionar el material extra también tenemos en cuenta la larga tradición del aprendizaje chino

que es ordenado, disciplinado y memorístico. Por tanto, para no alejarse de estas costumbres y, teniendo en cuenta la tradición de una clase de gramática de lengua extanjera, en esta clase de gramática española hemos preferido no incluir demasiados juegos sino, como máximo, unos trabajos en pareja de preguntas y respuestas.

Según nuestra experiencia a lo largo de estos años, los siguientes libros son recomendables y aceptados por la mayoría de los alumnos:

a. *Gramática de uso del español A1-B2,* (2008), de la editorial S.M.

Es un libro de gramática dividido en temas. Siendo similar al *USO elemental*, tiene temas de unidades menores como uso de locuciones o palabras; además, al final del libro, incluye las soluciones a los ejercicios de cada capítulo. Cada tema gramatical consta de dos páginas, una tiene explicaciones de gramática y la otra, ejercicios. La diferencia entre este libro y el *USO elemental* es que los temas contienen más información y, a veces, varios aspectos gramaticales que resultan demasiado complejos para los principiantes del español, mientras que contiene menos ejercicios que el *USO elemental*. Aun así, nos ofrece ejercicios de contextos diversos para la aplicación de gramática y los dibujos sencillos de los ejercicios facilitan la comprensión de los alumnos. Más tarde, la editorial lo publicó en dos volúmenes separados: *Gramática de uso del español A (A1-A2)* y *Gramática de uso del español B (B1-B2)*.

b. *Gramática del estudiante de español A1-B1* (2005), de la editorial Difusión.

Este libro contiene temas gramaticales bien clasificados, cada sección tiene tanto una parte explicativa como una de ejercicios. Lo hemos escogido como material complementario debido a los contextos dinámicos que ofrecen los ejercicios. Es igual que el *USO elemental* y *Gramática de uso del español A1-B2* pero con viñetas graciosas. Así, este libro contiene temas divertidos como comparación con habitantes de dos planetas extraterrestres para practicar las locuciones de "más...que", "menos...que" (p. 218), una discusión de lo verdadero y lo falso entre los estadounidenses y los indios para fomentar el uso del subjuntivo (p. 152), etc. Se trata, por lo general, de ejercicios bastante originales.

c. *USO junior avanzado* (2003), de la editorial Edelsa.

Este libro está diseñado para jóvenes. Está impreso en colores y cada lección está explicada con dibujos y gráficos, por tanto, es ideal para los principiantes jóvenes porque los conceptos gramaticales son más fáciles de comprender. Por ejemplo, los adverbios de localización "aquí", "ahí" y "allí" (p. 72), los adjetivos y adverbios de cantidad "muy", "bastante", "un poco", "poco", etc. (p. 76) se representan de modo que la ideas se captan enseguida. No obstante, como libro de texto universitario resulta infantil y poco denso, por eso, lo hemos recomendado para el autoaprendizaje y hemos escogido solo algunos ejercicios como material complementario.

d. *西班牙語語法和詞彙3 Aprende gramática y vocabulario 3 (B1)* y *西班牙語語法和詞彙4 Aprende gramática y vocabulario 4 (B1),* (2008), de las editoriales上海譯文 [Traducción de Shanghai] & SGEL.

Son dos libros de aprendizaje del castellano de la editorial SGEL. La editorial china Traducción de Shanghai compró la patente publicando la versión bilingüe en las partes instructivas. Debido a que los lectores tienen la referencia en chino y, a su vez, ofrece bastante vocabulario, lo consideramos adecuado para el aprendizaje porque no causa problemas de

comprensión y permite a los alumnos programar el tiempo de su aprendizaje. Resulta curioso que el material complementario de estos dos libros no resulte de los más populares. Se ve que la lengua vehicular no es la clave en la motivación del aprendizaje, sino el contenido; si el contenido corresponde al nivel y al tema que interesa, a través de la ayuda de los profesores un material en castellano no reduce el interés de los alumnos chinos por el aprendizaje del español.

2.5. Metodología a la hora de impartir la gramática elemental

Nuestra clase se imparte vehiculada principalmente a través de la explicación de la profesora en chino; en principio, los alumnos chinos son todos oyentes pasivos sin mucha interacción si comparamos con los alumnos españoles. Actualmente, con el soporte de las dispositivas, pasamos cada sección del libro de *USO: Observe, forma y USO*. Así, las explicaciones resultan más sencillas y se logran mejores resultados. Durante los dos últimos años, hemos impartimos el contenido de cada tema sin ningún otro instrumento adicional. Aunque antes también funcionaban bien las clases, no resulta del todo seguro que el contenido se asimilara tan bien. Sobre todo las diapositivas favorecen mucho las explicaciones de las tablas:

Infinitivo	Gerundio
cantar	Cant- **ando**
beber	Beb- **iendo**
vivir	Viv- **iendo**

Cuadro 1. Gerundio de verbos regulares (adaptado de *USO elemental* p. 46)

(A mí)	**Me**			
(A ti)	**Te**			nadar (原形動詞)
(A él, ella, Vd.)	**Le**		gust**a**	el chocolate (單數名詞)
(A nosotros, as)	**Nos**			
(A vosotros, as)	**Os**		gust**an**	los deportes (複數名詞)
(A ellos, ellas, Vds.)	**Les**			

Cuadro 2. Construcción de "gustar" (adoptado de *USO* elemental p. 52)

Las dispositivas ofrecen muchas posibilidades, además de la variación en la tipografía, la diversidad de colores atrae a la audiencia y permite colocar las imagenes mencionada en el libro de texto. Muchas veces las ilustraciones revelan mejor el significado que las explicaciones verbales. Las dispositivas amenas con ejemplos o explicaciones ilustradas hacen que la clase sea mucho más didáctica y dinámica.

Durante el aprendizaje de los alumnos, hemos constatado que es imprescindible la ayuda de la explicación en chino debido a que el *USO elemental* está todo en español y los alumnos son principiantes. Así que aplicamos según el contexo la estrategia de una traducción didáctica. Es decir, traducimos según la necesidad de aprender una lengua extranjera y no con el objetivo de aprender cómo traducir. Además, debido al poco tiempo de su contacto con el español, les cuesta entender y aceptar las explicaciones gramaticales en castellano.

El material complementario se suele usar en deberes para casa, a partir de la siguiente clase corregimos la parte del tema anterior, seguidamente empezamos con un tema nuevo. Así pues, los alumnos tienen la oportunidad de repasar el contenido de la semana pasada mientras aprenden el tema gramatical nuevo de cada semana.

3. Reacciones de los alumnos hacia el *USO elemental*

En este apartado presentamos la respuesta de los alumnos chinos del primer curso de español a la aplicación de los materiales mencionados anteriormente. También ofrecemos una reflexión y una conclusión sobre la experiencia acumulada a lo largo de estos dos años y medio. Hemos coleccionado y clasificado nuestros apuntes de enseñanza cronológicamente. No hemos hecho una clasificación según el grado de importancia porque cada aspecto se encuentra en diferentes procesos a lo largo del aprendizaje de los principiantes chinos.

3.1. Grado de aceptación de la segunda lengua extranjera

Debido a que el *USO* está todo en español, al principio no era aceptado por los alumnos de nuestro curso. Para ellos los libros de texto de lengua extranjera siempre estaban en chino. Esta costumbre se remonta a la época del bachillerato cuando empezaban a aprender inglés; los libros de texto editados por el Instituto Nacional de Compilación y Traducción tienen títulos de apartados en chino y la parte del glosario del vocabulario de cada lección también contiene la explicación en chino. Por tanto, no es de extrañar que después de las primeras clases se quejaran de que el *USO elemental* estaba todo en castellano y suponía un obstáculo para la comprensión.

Hoy en día hay publicaciones de aprendizaje del español para chinos en China, en Taiwán y en España[3], estos libros contienen explicaciones en chino y favorecen la comprensión si uno quiere aprender por su cuenta. Pero consideramos que el aprendizaje en clase es diferente. De hecho, después de la mitad del curso, los alumnos ya se mostraban más receptivos con el castellano y, por supuesto, lo acabaron aceptando completamente al final. En esta situación, el papel del profesor es de suma importancia porque es el responsable de guiar a los alumnos para que se acostumbren al español, interpreten las instrucciones del libro adecuadamente y no pierdan el interés por el castellano, además de adquirir la confianza de que pueden aprenderlo.

[3] Hay bastantes libros de español para sinoparlantes publicados en China y en España. En Taiwán durante los dos últimos años tenemos *Temas de gramática española para sinohablantes* (2010), escrito por José Miguel Blanco Pena, profesor de la Universidad Tamkang de Taiwán y *Español: Primer Paso* (2009), cuyo autor es Maximiano Cortés Moreno, profesor de la Universidad Católica Fujen de Taiwán. Son materiales bilingües en español y chino con una edición sistemática y graduada para los alumnos taiwaneses gracias a sus experiencias didácticas como profesores de español con alumnos chinos.

3.2. Principales confusiones gramaticales del español

En este subapartado exponemos las dudas de los alumnos chinos a la hora de aprender el español en su primer curso con la intención de enseñar los aspectos que hay que recalcar con los alumnos sinohablantes. A continuación, desglosamos los siguientes cuatro fenómenos gramaticales en castellano con los que nuestros alumnos principiantes tienen más problemas:

a. *La omisión del sujeto*

Los alumnos preguntan continuamente en diferentes casos sobre la omisión de los sujetos. Dado que ni en chino ni en inglés (su primera lengua extranjera aprendida en el bachillerato durante seis años) se permite quitar el sujeto, el uso en castellano de frases sin sujeto les crea inseguridad. Siempre tenemos que repetir que la omisión es normal, que en los ejercicios se puede omitir el sujeto. Si bien la aceptación siempre requiere tiempo, porque hasta en el examen parcial, es decir, después de siete sesiones de clase, hay alumnos que escriben todas sus respuestas colocando los sujetos si es posible. Por otro lado, al enfrentarnos a su duda de la omisión del sujeto, también aprovechamos para enseñarles que la presencia de los sujetos tiene la función de recalcar las personas en cuestión.

b. *Confusión entre "ser" y "estar"*

El uso de los dos verbos *ser* y *estar* es estudiado con frecuencia tanto de forma monolingüe como contrastando entre el español y otras lenguas debido a su característica peculiar en la gramática española. Nuestra idea no es ejemplificar un listado del resultado de contrastar "ser" y "estar" con los verbos copulativos en chino sino indicar que en el momento de presentar estos verbos (en el tema 2, 3 y 7 de *USO elemental*), el contexto es más importante que el apartado *USO* de cada tema donde se muestra la definición y unos cuantos ejemplos sueltos. Lograr el objetivo de conocer las diferencias entre sí y los usos de cada verbo requiere la contextualización porque en chino no se encuentra un verbo correspondiente y en el libro las clasificaciones son tan detalladas que da la impresión de que hay infinitas reglas imposibles de aprender.

c. *El uso de las preposiciones*

Debido a que las preposiciones españolas no siempre pueden traducirse al chino, muchas veces los alumnos se empeñan en encontrar un significado equivalente en su lengua materna y les cuesta. También hay posibilidad de que sea el resultado de la interferencia del inglés, la primera lengua extranjera para los alumnos taiwaneses. Los tres siguientes ejemplos son dudas que consideramos representativas, a través de las cuales podemos enseñarles tres conceptos del aprendizaje del castellano sin limitación al ámbito preposicional:

(1) ¿Tiene *una máquina de fotos* japonesa? (p. 21)

El ejemplo (1) muestra la complicación de la locución formada por preposición para los alumnos chinos, y nos recuerda que las estructuras compuestas les suponen una dificultad. Confiesan que no saben si preguntan por la máquina o por las fotos. Como en chino la máquina de fotos se dice 照相機 [照相: 'sacar fotos', 機: 'máquina'] y en inglés: *camera*, se considera una locución o una palabra relativamente sencilla y completa, pero la preposición "de" del castellano

les complica el proceso de asimilación y les da la sensación de que sobra.

(2) Su pulsera es *de oro*. (p.20)

Aunque este ejemplo también tiene que ver con la preposición "de", la duda del ejemplo (2) proviene del uso del chino coloquial. Este tipo de dudas nos ofrece la oportunidad de aclarar la función de las preposiciones. Debido a la transferencia del chino: 她的手鐲是金的 [她的手鐲: 'su pulsera', 是: 'ser', 金: 'oro'], que no suele enfatizar que es de oro, además de que delante de la palabra "oro" no es necesario colocar otro elemento léxico aparte del verbo copulativo 是 [ser], los alumnos dudan y piensan que se puede omitir la preposición "de" sin darse cuenta de que cambia el sentido y crea una frase contradictoria: *Su pulsera es oro*, porque una pulsera es una cosa mientras el oro es otra.

(3) *¿A qué hora* entras en clase? (p.24)

La duda del uso de "a" en el ejemplo (3) la tienen casi todos los alumnos hasta que se acostumbran a la existencia de preposiciones sueltas que pueden no contar con una referencia definitiva. Es un ejemplo que podemos aprovechar para enseñar que en castellano un significado completo proviene de la composición de palabras en vez de cada palabra y muchas veces una palabra suelta no tiene un significado concreto. En este caso la preposición "a" no presenta un significado individual sino que forma parte de la locución interrogativa "a qué hora". Sin embargo, los alumnos quieren saber el significado exacto de "a" y su función. Consideramos que aparte de la costumbre de la formación escolar de identificar el significado de cada palabra, el inglés interfiere en el proceso de comprensión de la expresión debido a que en inglés no hace falta ninguna preposición para la formulación de una duda temporal[4].

d. *El orden de las palabras*[5]

La flexibilidad del orden de las palabras del castellano podría resultar confusa para los principiantes chinos del español. Aparte de las variedades fijas como la colocación del pronombre reflexivo, en muchos casos depende de donde quiera poner el énfasis el interlocutor. Tantas posibilidades, a veces, resultan confusas y como uno de los principios de la edición de *USO* es lo conciso de los esquemas y de su explicación, en muchos casos tenemos que añadir información complementaria a través de los ejercicios porque es donde practican, reflexionan y les surgen dudas. Por tanto, los ejercicios poseen la función activa de aumentar los conocimientos gramaticales.

El apartado de *USO* (donde suele aplicarse la gramática a través de las frases) de la p. 37 explica: "El pronombre va antes del verbo y se escribe separado, pero en el Infinitivo, Gerundio e Imperativo va detrás del verbo y se escribe junto". Por tanto, los alumnos memorizan esta regla como un principio. Sin embargo, en los ejercicios de la p. 48, la clave de 2.9. es "Juan se está duchando" vs. 3.4. "Está bañándose". La posibilidad de colocar el pronombre delante del verbo en gerundio no se menciona en la p. 37 sino que está presente en los ejercicios. Por tanto, los ejercicios en el *USO elemental* son importantes porque a través de ellos se aprende la variedad en el orden de las palabras.

[4] Cf. Chao (1998) y Fang (2004).
[5] Cf. Li (1990).

4. Conclusión

Consideramos que el *USO elemental* es un libro ideal para las clases de gramática de los alumnos sinohablantes, aunque dicho libro está diseñado también para el autoaprendizaje creemos que al estar todo en castellano puede resultar difícil de entender para alumnos principiantes sin la ayuda de los profesores. Después de la experiencia de su uso en clase de gramática de primer curso de los alumnos de NCCU podemos concluir algunos aspectos relevantes que pueden servir de referencia para cursos iniciales de castellano con alumnos sinohablantes.

Debido a la característica concisa de las explicaciones y frases sueltas de los ejercicios de *USO*, los materiales complementarios contextualizados favorecen una mejor aplicación de los aspectos adquiridos en cada tema gramatical y un mayor dinamismo en las clases. Por otro lado, hemos observado que la lengua del material les entorpece a corto plazo al inicio del aprendizaje. El resultado exitoso depende de los profesores que imparten la clase, porque su interpretación y su explicación son de gran relevancia durante el proceso didáctico.

En cuanto a las dudas frecuentes de los alumnos del primer curso de gramática: la omisión del sujeto, la diferencia entre "ser" y "estar", el significado de las preposiciones y el orden flexible de las palabras en castellano, se trata de fenómenos normales y solucionables. Querríamos recapitular estas dudas porque muestran la realidad de la interferencia global del chino y su primera lengua extranjera, el inglés, tanto en el aspecto de la comprensión gramatical española como en su actitud de aprendizaje. Por tanto, dichas observaciones son una información útil para preparar el material y la metodología de enseñanza. Tal como hemos indicado al principio de este trabajo, se trata de un estudio empírico sobre la labor didáctica con el *USO elemental* y los materiales complementarios. Además de conseguir nuestro objetivo de mostrar nuestras observaciones en clase, se espera que este trabajo contribuya a la enseñanza en contextos similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragonés, L. y R. Palencia (2008): *Gramática de uso del español A1-B1*, Madrid, SM.
- _____ (2009): *Gramática de uso del español A1-A2*, Madrid, SM
- _____ (2009): *Gramática de uso del español B1-B2*, Madrid, SM.
- Blanco Pena, J.M. (2010): *西班牙文語法精選1 Temas de gramática española para sinohablantes*, Taipei, 敦煌Caves.
- Castro, F. (1996/ 2009): *Uso de la gramática español: elemental*, Madrid, Edelsa.
- _____ (2007): *西班牙語語法和詞彙4 Aprende gramática y vocabulario 4*. Shanghai, Traducción de Shanghai.
- _____ (2008): *西班牙語語法和詞彙3 Aprende gramática y vocabulario 3*, Shanghai, Traducción de Shanghai.

- Chao, F.C.–en 趙承恩(1998): *Posibles interferencias del inglés en los estudiantes taiwaneses al aprender el español英文對台灣學生學習西班牙文時可能之干擾*, tesina de máster inédita del Instituto posgraduado de la Universidad Católica Fujen.
- Cortés Moreno, M. (2009): *最新西班牙語教程（初級）Español: primer paso*,Taipei. 萬人 massbook.
- Fang, N.Y. 方玥文 (2004): *英文西文的錯誤用法對於台灣學生學習西班牙文時之干擾, Las interferencias de los falsos amigos del inglés en los estudiantes taiwaneses al aprender español*, tesina de máster inédita del Instituto posgraduado de la Universidad Católica Fujen.
- Li, M.K–Y.李高英 (1990): *El orden de las palabras en español y en chino中文及西班牙文的詞序比較*, tesina de máster inédita del Instituto posgraduado de la Universidad Católica Fujen.
- Palencia, R. (2003): *USO de la gramática española (Junior, Avanzado)*, Madrid, Edelsa.
- Vv.Aa. (2005): *Gramática básica del estudiante de español A1-B1*, Madrid, Difusión.

Recursos en línea

- Departamento de lenguas y literaturas hispánicas de la Universidad Católica Fujen http://www.span.fju.edu.tw/ [fecha de consulta: diciembre de 2010]
- Departamento del español de la Universidad Tamkang http://www2.tku.edu.tw/~tfsx/ [fecha de consulta: diciembre de 2010]
- Departamento de lenguas y literaturas hispánicas de la Universidad Providencia http://www.spanish.pu.edu.tw/ [fecha de consulta: diciembre de 2010]
- Departamento de español del Colegio Usurlina Wenzao http://www.wtuc.edu.tw/spanish/ [fecha de consulta: diciembre de 2010]
- Programa de estudios europeos de la Universidad Nacional Chengchi http://upel.nccu.edu.tw/main.php [fecha de consulta: diciembre de 2010]

Comportamiento no verbal: 'No me chilles, que no te veo'

SERGIO DE LA TORRE CRUZ
Universidad de Jaén

Cómo interpretar los silencios de los estudiantes sinohablantes ante una pregunta: periodo de reflexión, desconocimiento de la respuesta, miedo a cometer un error, respeto hacia el profesor omnisciente…

Qué posición tomar ante respuestas afirmativas/negativas en preguntas que pueden resultar violentas o comprometedoras del carácter: *¿comprendéis el ejercicio?, ¿tenéis algún problema?...*

El propósito de nuestro trabajo es responder a estas preguntas así como acercar y facilitar la comunicación e interacción entre profesores y estudiantes sinohablantes. Para ello nos hemos propuesto iniciarles en el conocimiento y uso de los gestos (quinésica) válido para cualquier entorno comunicativo, de manera que se les haga comprender que todo mensaje va acompañado de una serie de *danzas* que sirven de apoyo a la comunicación verbal, así como que dan un sentido más enfático y directo al enunciado, al mismo tiempo que nos permite *transgredir* esas barreras iniciales producidas en un entorno educativo como pueden ser la ruptura del estatus académico, la aceptación en el grupo, el miedo al fracaso, etc. Asimismo, trataremos de ver cuáles son los vasos comunicantes que poseen ambas lenguas que nos permiten acercarnos más a nuestros estudiantes e intentar apoderarnos de un sistema compartido que nos haga llegar a un *acuerdo*, siempre y cuando surja un vacío comunicativo o incomprensión por alguna de las partes.

De modo que hemos querido inculcar estos valores a través de un pequeño taller práctico, el cual consta de una serie de 9 actividades que van en una secuencia progresiva, es decir, pretenden ir de lo más concreto o sencillo a lo más general o complejo.

Antes de adentrarnos en profundidad con las actividades, es muy conveniente atraer la atención de los asistentes incitándoles a cuestionarse una declaración que, por lógica o simple que pudiera parecer, podría quizás romper sus patrones iniciales preconcebidos. Y dicha sentencia es: «la comunicación verbal no existe; existen comportamientos no verbales». A raíz de dicha manifestación, veremos la entrevista al prestigioso psicólogo de la Universidad Autónoma de Madrid, José Miguel Fernández Dolls, y conocer de primera mano su impresión y justificación de por qué tan inusual aseveración, lo cual nos permitirá tomar posición a favor o en contra y así generar un breve debate introductorio que nos lleve a dar pie a las consiguientes actividades.

Las dos primeras se ciernen en la intuición sobre el conocimiento de los nombres de los dedos de la mano y su posible relación léxico-semántica entre ellos, o lo que es lo mismo, comprender si hay correspondencia entre su forma y función comunicativa, como podríamos ver en el siguiente ejemplo: el dedo índice sirve para señalar, indicar, identificarse, etc.

Siguiendo con dicho estudio progresivo, en la 3ª actividad se nos muestra un conjunto de expresiones de la cara producidas por una misma persona, cuya intención primera es mostrarnos determinados sentimientos que puedan evocar al estudiante. Aquí la interpretación de cada

estudiante es crucial, ya que cada gesto podría significar un sentimiento o emoción diferente. Por lo tanto, sería interesante aquí escuchar la defensa de las diferentes partes y así poder aunar conceptos.

Con la 4ª actividad se pretende un enfoque más globalizador, dicho de otro modo, reunir las partes previamente aisladas; por un lado, las manos y sus funciones; por otro, la cara y sus gestos para formar una actividad redonda y completa como es el de relacionar las imágenes con su significado correspondiente y así conocer las similitudes y diferencias que hay entre ambas culturas.

La actividad número 5 es una modificación de la actividad encontrada en el manual de español de la editorial Difusión *El Ventilador* de Mª Dolores Chamorro et al., cuyo origen era discernir el origen innato o adquirido socialmente de esos gestos. Nuestra propuesta ha sido el de darle vida propia a esos gestos haciendo que nuestros estudiantes los reproduzcan según lo harían en la vida cotidiana de su cultura y viendo las semejanzas o diferencias que tienen en relación a la nuestra.

Es el momento de que nuestros estudiantes entren en acción y muestren todo su potencial adquirido durante las primeras actividades así como su conocimiento innato acerca de su comunicación/comportamiento no verbal. Y nada mejor para ello que en la actividad 6 un vídeo en el que se muestre la manera de expresar determinados sentimientos universales como es el tema del amor y sus derivados sentimientos. Pero antes, nos dedicaremos a conocer sus experiencias personales por medio de una batería de preguntas que nos permita conocerles un poco mejor, al mismo tiempo que van descubriendo su propia manera de comunicarse a través del cuerpo.

Una vez visto y analizado el vídeo, podrán completar su información previa con esa cantidad de mensajes emitidos por el documental y así comprobar que no existen tantas diferencias a la hora de comunicarnos entre distintas culturas.

Continuando además con algo tan importante y que siempre agrada a los estudiantes como es el tema del humor, en la siguiente actividad se les va a pedir que intenten ponerse en la piel del sexo opuesto y piensen si existen diferencias a la hora de comunicarnos hombres y mujeres. Una vez expuestas todas las ideas, observarán dos imágenes de ambos sexos que se hacen una serie de interrogantes con el simple hecho de un saludo inicial, de manera que les permita conocer y analizar ambos comportamientos, y se puedan sentir identificados con su género. Inclusive les servirá para profundizar un poco más, no solo en los aspectos estereotipados, sino también en los culturales.

Para ir finalizando y concretando el objetivo de nuestro taller, ha llegado el momento de comprobar cuánto tienen de adquirido de nuestra comunicación no verbal en una situación comunicativa tan extendida y común como es la del lenguaje en el bar. Nada más real que este sketch para que el estudiante pueda darse cuenta realmente de la importancia del lenguaje gestual y comprender que no siempre son necesarias las palabras para transmitir cualquier tipo de información. Con ello, vamos a contar con una hoja de trabajo muy bien presentada y estructurada

por la colega Nuria de la Torre[1] en la que se encuentran los diferentes diálogos expuestos por los personajes y diferentes opciones por las que el estudiante deberá elegir la que considere más correcta según su conocimiento e interpretación del gesto. Con esta actividad se dará sentido al famoso dicho «un gesto vale más que mil palabras».

Como última actividad y siempre con carácter opcional para los estudiantes, se intentará que estos lleguen a plasmar una determinada situación a modo de sketch como en *Splunge*, de manera que puedan poner en práctica todos aquellos gestos o expresiones que hayan adquirido a lo largo de las actividades e incluyan algunas de su propia cultura con el fin de pasar un buen rato y anclar dichos conocimientos.

En conclusión, se ha querido presentar un taller en el que se entrelazaran de modo progresivo una serie de actividades eminentemente prácticas, con el objetivo de que los profesores demos más herramientas y oportunidades a nuestros estudiantes para comunicarse y hacer que esas lagunas que pudieran existir entre docente/discente se puedan solventar de la manera más cómoda y menos comprometedora posible, ahorrándonos extensas explicaciones así como el uso de la lengua materna u otra vehicular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cestero Mancero, A.Mª (2006): «La Comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía», en *VII Jornadas de Estudios de Lingüística, Análisis del Discurso*, Universidad de Alicante, 57-77.
- Chamorro, Mª D. (2007): *Ventilador, 3.5, 101*, Barcelona, Difusión.
- De la Torre, N. (s/f): Blog *Pura Beta.* [en línea]. Disponible en: http://purabeta.wordpress.com/2008/06/02/bares-gestos-y-splunge/
- _____ (2009): Actividad *Bares, gestos y Splunge.* [en línea]. Disponible en: http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/617947
- Gaviño Rodríguez, V. y M. Centeno de Guirotane (s/f): *Diccionario de Gestos Españoles* (*DGE).* [en línea]. Disponible en http://coloquial.es/es/
- Gelabert, Mª. J. y E. Martinell (1988): «Aprender una lengua es también aprender sus gestos (Proyecto de un diccionario de gestos)», en R. Fente, J. A. de Molina y A. Martínez (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Granada, Granada, 297-305.
- Gónzalez, M. (2009): «A la interculturalidad por el gesto», en *Cuaderno Intercultural.* [en línea]. Disponible en: http://www.cuadernointercultural.com/a-la-interculturalidad-por-el-gesto/
- Martinell Gifre, E. (s/f): *Diccionario de Gestos Españoles,* [en línea]. Disponible en: http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/
- Sánchez Benítez, G. (2009): «La comunicación no verbal», en *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje del Español en China*. *Revista MarcoELE* 8, 9. [en línea]. Disponible en:

[1] Ejercicio adjunto tomado de la actividad titulada *Bares, gestos y Splunge* de la colega Nuria de la Torre García que encontraremos en el blog *Pura Beta*: http://purabeta.wordpress.com/2008/06/02/bares-gestos-y-splunge/

http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf

- Ueda, H. (1997): «Semántica de los gestos españoles», en *Cuaderno Intercultural,* SELE 97 (Seminario de Lingüística Española). [en línea]. Disponible en: http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/kenkyu/higengo/semges.pdf

ANEXO

Actividades del taller

Comportamiento no verbal: 'No me chilles, que no te veo'

Actividad Pre-introductoria. **Como puedes ver aquí tienes el dibujo de una mano. En español, los dedos tienen nombres propios al igual que las personas. Ordena las letras para conocer el nombre y relaciónalas con su correspondiente dedo.**

U P R G A L _____

M Ñ E U Q E I _____

R A N L U A _____

Z A R C O N Ó _____

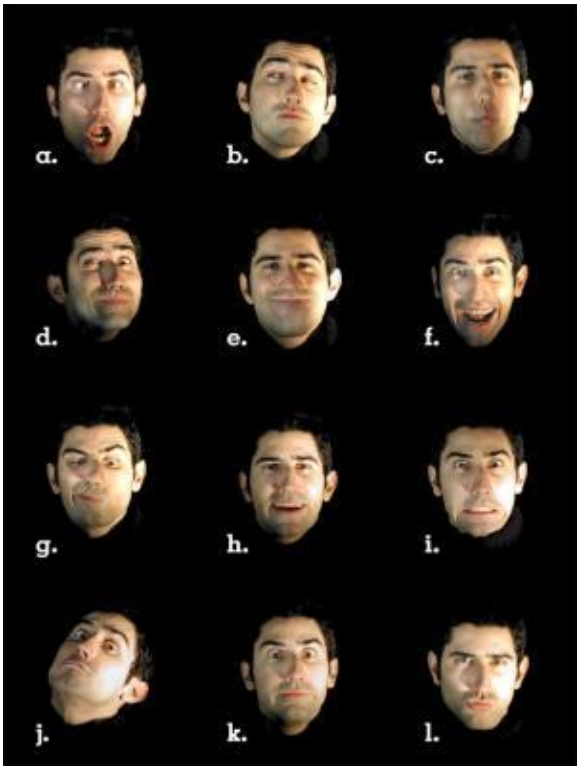
D I C E N I _____



Actividad Introductoria 2. **De la misma manera que cada dedo tiene su nombre propio, también tiene su función. ¿Qué función cumple cada uno?**

Actividad 3. **No sólo los gestos con las manos comunican, también es importantísimo reconocer el valor de las expresiones de la cara. Estas son algunas imágenes. Relaciónalas con las palabras que a continuación te presentamos.**

Alegría Disimulo
Complicidad Duda
Seducción Sospecha
Irritación Locura Miedo
Amenaza Felicidad
Diversión



a. _____ **b.** _____ **c.** _____ **d.** _____

e. _____ **f.** _____ **g.** _____ **h.** _____

i. _____ **j.** _____ **k.** _____ **l.** _____

Actividad 4. Cuando queremos decir algo o mantener una conversación con alguien, no sólo nos valemos de las palabras para comunicarnos, sino que el cuerpo envía una gran cantidad de mensajes. Relaciona las expresiones con sus respectivas imágenes. ¿Se utilizan estos gestos en tu país para expresar lo mismo?



1. ¡Muy bien!



2. ¡Qué asco!



3. ¡Silencio!



4. ¡Vete de aquí!



5. Llegas muy tarde.



6. La próxima vez, te mato.



7. Arturo, ¡eres un cornudo!



8. La verdad, no lo sé.



9. Yo no he sido.



10. Tú estás loco, tío.

Actividad 5. **¿Cómo se representan los siguientes mensajes mediante gestos?**[2] **¿Podéis describirlos?**

	GESTOS ESPAÑOLES
Dinero	Frotamiento ligero del dedo pulgar sobre el índice
Se acabó	Brazos estirados formando una X y abriéndose enérgicamente
Más o menos	Giro lento de muñeca con la mano abierta
Muy sabroso	Los dedos juntos se abren en flor cuando se llevan a la boca con un beso
Estoy lleno	Movimiento de la mano abierta sobre el estómago
Ven aquí	Inclinación de los 4 dedos más largos hacia la persona que emite el mensaje
Allí	Alargamiento del brazo con el dedo índice señalando el lugar
Hacer una foto	Los dos dedos índice y pulgar simulan la imagen de hacer una foto
Hacer burla	Mano abierta con el dedo gordo tocando la punta de la nariz y movimiento escalonado del resto de dedos
Cállate	Dedo índice puesto sobre la boca pequeña y cerrada
Pequeño	Dedos índice y pulgar intentando tocarse
Abrir	Giro de muñeca con mano semicerrada, cuyos dedos índice y pulgar simulan la forma de coger una llave
Cerrar	Estirar y encoger el brazo con la mano cerrada simulando la acción de cerrar una puerta
Escuchar	Dedo índice colocado en el centro de la oreja con un leve giro de cabeza hacia el lugar señalado y levantamiento de cejas
Mirar	Golpes leves repetidos con el índice sobre el pómulo del ojo señalado
Atención	Dedo índice tocando el pómulo, señalando el ojo
Hacer la pelota	Movimiento de ambas manos, haciendo girar una pelota imaginaria entre ellas

[2] Ejemplos extraídos de la unidad 3.5 del manual *Ventilador* de la editorial Difusión. Barcelona (2007) pág. 101. Autores: Mª Dolores Chamorro *et al*.

	Gestos Chinos
Dinero	
Se acabó	
Más o menos	
Muy sabroso	
Estoy lleno	
Allí	
Hacer una foto	
Hacer burla	
Pequeño	
Abrir	
Cerrar	
Ven aquí	
Cállate	
Escuchar	
Mirar	
Atención	
Hacer la pelota	

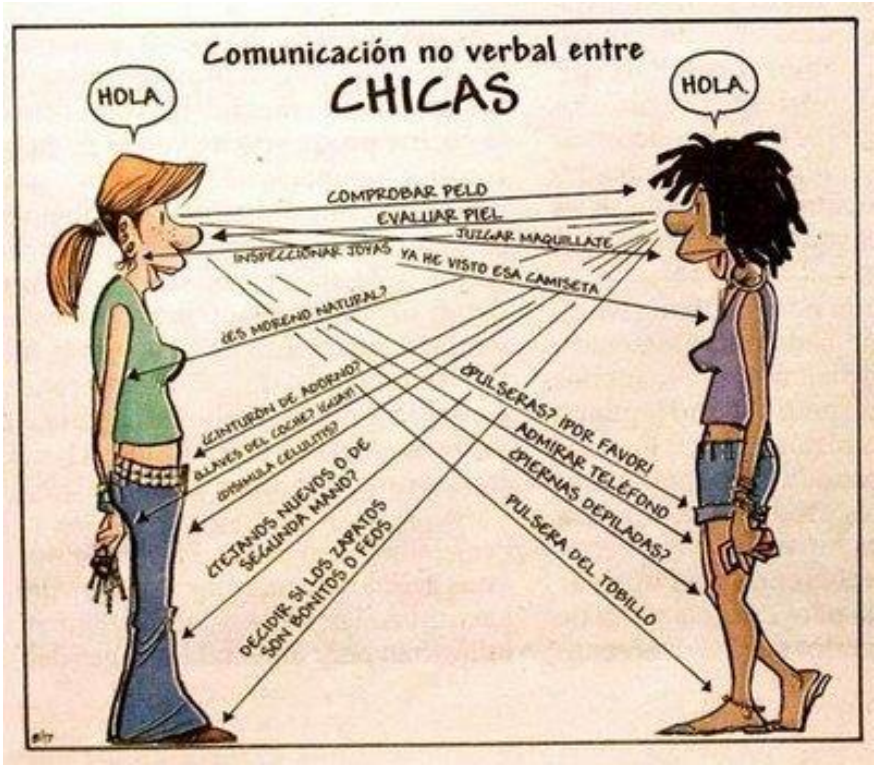
Actividad 6. **Muchos de los mensajes que transmite el cuerpo son sensaciones y sentimientos. Vamos a ver un video (primero sin voz y después con ella) pero antes decidme: ¿qué sentís cuando os atrae una persona?, ¿experimentáis algún tipo de cambio físico perceptible?**

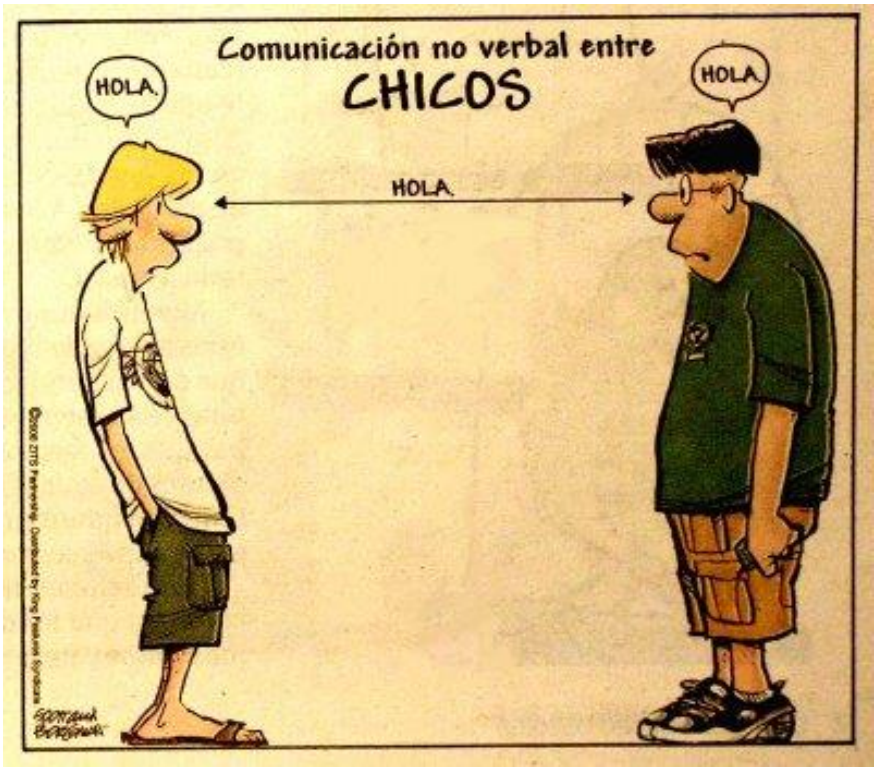
6.1 **Es el momento de ver el video[3]. Comenta cómo se siente la chica y qué manera tiene de expresar esos sentimientos.**

6.2 **Posteriormente haremos una segunda visualización, ahora sí con sonido para corroborar sus respuestas. ¿Alguna vez os habéis encontrado en una situación así o similar? ¿Háblanos de esa situación?**

[3] Smarplanet: *Lenguaje Corporal.* Programa Redes. Junio (2007). Disponible en la web: http://www.youtube.com/watch?v=tL7DJtprLw8

Actividad 7. **¿Creéis que chicos y chicas interpretan el mismo mensaje no verbal ante una situación semejante? Compara tu opinión con los siguientes dibujos.**





Actividad 8. Para terminar siempre es bueno hacerlo con un poco de humor, y nada mejor que con un sketch de un programa de televisión llamado SPLUNGE donde se encuentran diferentes personas que producen una típica "conversación".

Actividad 8.1 Primero, veremos el video sin audio y responderemos a las siguientes preguntas: ¿Dónde están?, ¿qué está pasando?, ¿hay algún problema?, ¿qué actitud muestra la gente?, ¿qué os ha ayudado a comprender lo que ocurre?[4]

Actividad 8.2 Ahora completad la hoja de ejercicios adjunta con la información que se puede dar por entendida[5].

Actividad 9. Ejercicio opcional para casa. Nos convertiremos en actores y en grupos de 3 ó 4 personas vamos a crear diferentes situaciones al modo de Splunge, eliminando la información principal que se supone compartida por parte de nuestros interlocutores.

Posible situación: 'Chicas en el lavabo'

A. **¡Joder tía! Vamos que me (*orino*)**
B. **¿Tienes algún (*espejo*) para maquillarme?**
C. **Dónde estará el (*pintalabios*) Tengo los labios supercortados.**
D. **Sujeta la (*puerta*) que no me fío ni un pelo de estos chicos y seguro que quieren entrar, etc.**

[4] Sánchez Benítez, G. 2009: "La Comunicación No Verbal" en *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje del Español en China*, marcoELE 8: 9

[5] Ejercicio adjunto tomado de la actividad titulada *Bares, gestos y Splunge* de la colega Nuria de la Torre García que encontraremos en el blog *Pura Beta*: http://purabeta.wordpress.com/2008/06/02/bares-gestos-y-splunge/