SinoELE
monográficos
10
2014
enero-junio

Dificultades de la lengua española para sinohablantes

Edición en línea a cargo de
ALBERTO SÁNCHEZ GRIÑÁN
JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA

III EPES Jaén, 2012

ISSN: 2076-5533

DIFICULTADES DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA SINOHABLANTES

III ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA SINOHABLANTES (III EPES)

JAÉN, 26 -28 DE ENERO DE 2012

Edición electrónica en línea a cargo de

ALBERTO SÁNCHEZ GRIÑÁN

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA

@ SINOELE, MAYO DE 2014

Edición original en CD a cargo de Narciso M. Contreras Izquierdo, Isabel Sánchez López y Alicia Arjonilla Sampedro, con la colaboración especial de Sergio de la Torre Cruz, Enmanuel Rojas Benítez, Laura Gutiérrez Peinado, Francisco Fuentes Martínez y Alejandro Castellano Merino

UNIVERSIDAD DE JAÉN | 2012

ÍNDICE

- PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN ORIGINAL EN CD

EPES 2012

CONFERENCIAS PLENARIAS

- LU, JINGSHENG
  Dificultades del sistema consonántico para sinohablantes desde el enfoque contrastivo (7-16)
- BLANCO PENA, JOSÉ MIGUEL
  Percepción y adquisición del componente gramatical por parte de los alumnos universitarios taiwaneses de ELE (17-49)

COMUNICACIONES Y TALLERES

- ALCARAZ ACOSTA, CÉSAR ALEJANDRO Y LANAU LARRAMONA, ANA MARÍA
  Especulaciones y realidad del profesorado nativo de ELE para sinófonos en contexto (51-63)
- ALFONZO DE TOVAR, ISABEL Y SANTANA ALVARADO, YAIZA
  Competencia escrita de estudiantes sinohablantes universitarios (64-75)
- ÁLVAREZ BAZ, ANTONIO
  Hacia el conocimiento del proceso de aprendizaje de los sinohablantes: factores educativos y sociales (76-85)
- ARJONILLA SAMPEDRO, ALICIA Y CASTELLANO MERINO, ALEJANDRO
  Diseño de la Plataforma de Información del Español para Sinohablantes (86-104)
- BELLÓN FERNÁNDEZ, JUAN JOSÉ
  La enseñanza de español en la Universidad Normal de Changchun (105-118)
- BLASCO GARCÍA, ROCÍO
  ¿Esto me suena a chino? Dificultades para aprendientes de ELE en Hong Kong (119-132)
- FUENTES MARTÍNEZ, FRANCISCO Y TORRE CRUZ, SERGIO DE LA
  Propuestas metodológicas de análisis de textos literarios en sinohablantes (133-139)

- GARCÍA MANGA, M.ª CARMEN, MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS, MARÍA Y PEREA SILLER, FRANCISCO JAVIER

  Algunos problemas en la enseñanza-aprendizaje de español académico a alumnos sinohablantes universitarios (140-152)

- GARCÍA MARTÍNEZ, MARÍA ANTONIA

  Actitud hacia el español y etiología interlingual e intralingual de los errores de estudiantes universitarios taiwaneses de E/LE (153-167)

- GÓMEZ MACANÁS, VÍCTOR JOAQUÍN

  El doblaje de vídeos publicitarios como ayuda para la solución de varios problemas en la asignatura de Conversación ELE en Changsha (China) (168-179)

- HER, WAN-I

  La realidad psicológica de los sentidos de palabras polisémicas: el contraste entre nativos y aprendientes de español (180-200)

- LÓPEZ OZIEBLO, REGINA

  ¿Ahora hablo yo?: Observaciones de cómo negocian los turnos discursivos estudiantes hongkoneses de español (201-207)

- MUÑOZ TORRES, MARTA

  Dificultades fonético-fonológicas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español (208-227)

- PAREJA LÓPEZ, MARÍA JOSÉ

  Desarrollo de materiales a partir de viñetas: Erlich y Maitena (228-245)

- PÉREZ RUIZ, JAVIER

  Dificultades del oyente sinohablante en la conversación española (246-256)

- RONCERO MAYOR, LUIS

  La secuenciación de ideas por parte de los aprendientes sinófonos taiwaneses en la clase de ELE (257-270)

- RUBIALES NAVARRO, M.ª CRUZ

  Mi primer día de clase con estudiantes sinohablantes (271-281)

- TANG WEN

  Análisis de errores de aprendientes chinos de ELE: aplicación en la traducción, dictado y producción escrita (282-293)

- TORRES MARTÍNEZ, MARTA

  Los alumnos sinohablantes ante el estudio histórico de la lengua española: dificultades, retos y alguna propuesta (294-316)

- VERA BURBANO, CARLOS

  Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español a alumnos chinos (317-328)

- WALTER, JOHANNA

  Proyecto comunicativo "Sobreviviendo en España". Aplicación de las TIC en la enseñanza de ELE en la Educación Superior de la China continental (329-343)

- WANG TING

  Análisis comparativo sintáctico (chino-español) para la enseñanza del español para sinohablantes (344-350)

PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN ORIGINAL EN CD

Cada vez son más los centros de trabajo, tanto en territorio español como fuera de él, dedicados a la formación lingüística de alumnos sinohablantes, y del mismo modo cada vez son más los docentes implicados y comprometidos con una enseñanza de calidad. Todos aquellos dedicados a la preparación en español de los alumnos chinos en sus tres realidades (China continental, Hong Kong y Taiwán) asumen que el adiestramiento de este público requiere una formación específica.

La Universidad de Jaén es muy consciente de esta realidad e intenta, desde hace ya varios años, contribuir a dicha formación celebrando en 2012 el III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (III EPES).

En el primer encuentro nos centramos en aspectos metodológicos y la validez o no de las enseñanzas preestablecidas en el mundo occidental para este tipo de público. En el segundo analizamos las dificultades del aprendizaje desde la realidad lingüística de origen, el chino. En este tercer encuentro nos sentíamos obligados a estudiar las dificultades propias de aprendizaje que surgen en el camino de la formación lingüística de los sinohablantes.

De este modo entre los objetivos del III EPES nos planteamos definir el perfil del estudiante sinohablante, facilitando el conocimiento de los estudiantes de origen chino y sus peculiaridades como estudiantes de Español como Lengua Extranjera. Por otro lado somos conscientes que es necesario reflexionar sobre nuestra propia lengua, puesto que debemos partir de un profundo conocimiento del español para una mejor enseñanza del mismo. Otro de los objetivos planteados era revisar las realidades sinohablantes y las peculiaridades que deban surgir por el perfil social de los estudiantes de cada una de ellas, analizar si las dificultades del español están o no relacionadas con los diferentes orígenes chinos. Por último nos proponíamos analizar las dificultades del español en realidades diferentes, origen o inmersión, para concluir si factores ambientales influyen o no en este proceso de aprendizaje.

De este modo presentamos aquí los materiales presentados al III EPES con el convencimiento de que los mismos pueden servir de ayuda tanto a profesores e investigadores como a estudiantes en el ámbito del español para sinohablantes.

De nuevo en esta publicación no podemos dejar de agradecer la inestimable ayuda y colaboración de todas aquellas instituciones que han participado en la organización de este encuentros, así como en la edición de esta obra, y en especial a Alicia Arjonilla Sampedro, Sergio de la Torre Cruz, Emmanuel Rojas Benítez, Laura Gutiérrez Peinado, Francisco Fuentes Martínez y Alejandro Castellano Merino.

Los Editores

EPES 2012

CONFERENCIAS PLENARIAS

Dificultades del sistema consonántico para sinohablantes desde el enfoque contrastivo

LU, JINGSHENG
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

La Lingüística contrastiva describe dos o más lenguas o sistemas de lenguas para determinar tanto diferencias como similitudes. Sus dos modelos de estudio, el análisis contrastivo y el análisis de errores, ayudan a predecir posibles dificultades y transferencias en el aprendizaje de la lengua extranjera y estructurar las estrategias didácticas a fin de evitar interferencias y superar dificultades.

El español y el chino son dos idiomas muy diferentes tanto en la estructura formal como en el contenido cultural. Los problemas a que se enfrentan los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE guardan una estrecha relación con las diferencias que existen entre los dos idiomas. En el aspecto fonético, las mayores dificultades que suelen encontrar los estudiantes chinos descansan, en términos generales, en la oposición de las oclusivas en pares de sorda y sonora que son en chino todas sordas en pares de aspirada y no aspirada, la pronunciación de las consonantes vibrantes y las interdentales ausentes en el idioma chino como modo y lugar de articulación, la distinción entre las dos clases de vibrantes y entre estas y la lateral, los grupos consonánticos, sobre todo los que se componen de una vibrante o una lateral, la estructura silábica mucho más compleja que la del chino, etc.

En el presente trabajo trataremos de presentar aspectos contrastivos del sistema consonántico entre chino y español y señalar algunos puntos importantes de la docencia desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de ELE en China.

1. Sobre el sistema consonántico entre chino y español

La distinción entre las diversas consonantes consiste en el lugar de articulación y el modo de articulación. El primero se refiere a la zona donde inciden los órganos actuados, quiere decir, el área de obstáculo (la abscisa de la figura) que encuentra el aire salido de la laringe en la cavidad bucal o nasal, y el segundo al modo de superar el obstáculo (la ordenada de la figura), quiere decir, posición que adoptan los órganos articulatorios en cuanto a su grado de abertura o cerrazón.

		唇音 labiales		齿音 dentales		齿龈音 alveolar.		硬腭音 palatales		软腭音 velares	
		Es	Ch.	Es.	Ch.	Es.	Ch	Es.	Ch.	Es.	Ch.
Oclus.	Sor.	p	p/p'	t	t/t'					k	k/k'
	Son	b		d						g	
Fricat.	Sor.	f	f	θ	s	s			apic. s	x	x
	Son	β		ð				j	z 日	ɣ	
Afric	Sor.				ts/ts'			ts	ts/ts'		
	Son							dz			
Nasal	Son	m				n	n	ñ		ŋ	ŋ
Later.						l	l	ʎ			
Vibr.						r/r r					

El chino estándar *Putonghua* cuenta con 21 fonemas consonánticos, que pueden aparecer al inicio de la sílaba. Tiene otro nasal velar /ŋ/ (*-ng*), que sólo figura al final de la sílaba y por eso se clasifica junto con la vocal precedente en las vocales nasales. En contraste con mucha variación alofónica del sistema vocálico, las consonantes tienen una articulación bastante fija y apenas variable, en torno a la cual se produce la variación alofónica de los fonemas vocálicos, lo cual tiene mucho que ver con el hecho de que cada carácter chino constituye una sílaba y presenta una clara delimitación silábica.

A su vez, el español posee diecinueve fonemas consonánticos. En amplias regiones del habla española, tanto en España como en Hispanoamérica, el fonema interdental /θ/ es sustituido por el alveolar /s/ (seseo) y el lateral palatal /ʎ/ (*ll*) por el fricativo palatal /j/ (*y*) (yeísmo), de modo que en esas zonas quedan 17 fonemas consonánticos. Pese a la menor cantidad de fonemas consonánticos, este idioma muestra poca variación vocálica pero mucha variación consonántica, característica precisamente contraria a la del chino. El español posee un total de 31 alófonos consonánticos.

El chino y el español tienen 10 consonantes iguales o parecidas: /p/, /f/, /m/, /t/, /s/, /n/, /l/, /ʧ/ ([tɕ] en chino), /k/ y /x/. Son similares sus lugares y modos de articulación en las dos lenguas a pesar de algunas diferencias menudas. P.ej., el /t/ del chino es apicoalveolar mientras que el del español es apicodental, por lo cual la fonética española lo agrupa en los dentales junto con su oposición sonora /d/. El /s/ chino es apicodental, pero el español es apicoalveolar y en el Sur de España y en casi toda Hispanoamérica se articula con la posición de la lengua predorsodental más próxima a la del /s/ chino. Generalmente, estas diferencias menudas no se hacen notar en las prácticas docentes.

El español tiene nueve fonemas consonánticos /b/, /d/, /g/, /ɾ/, /r/, /θ/, /ʎ/ (ll), /j/ (y), /ɲ/ (ñ) y cinco alófonos consonánticos importantes [β], [ð], [ɣ], [z], [ʤ] que no conoce el chino, contraste numérico suficiente para revelar una diferencia mayor que similitud en el sistema fonológico de los

dos idiomas. A continuación, hacemos una exploración de los puntos de dificultad y atención en la enseñanza del sistema consonántico del español para los estudiantes sinohablantes.

2. Las oclusivas sordas y sonoras

2.1. La distinción entre las sordas y las sonoras

En este aspecto se presenta una gran diferencia entre chino y español. En chino predominan las consonantes sordas, de las 21 consonantes existen 4 sonoras: /m/, /n/, /l/, /r/, ocupando tan solo un 19% del total. Comparándose con el chino, el español tiene más consonantes sonoras: 11 de los 19 fonemas consonánticos son sonoros, lo que supone un 58%. Además, la variación alofónica sucede siempre en los fonemas sonoros, así que 23 de los 31 alófonos consonánticos son sonoros, cuyo porcentaje alcanza el 74%. Por lo tanto es una de las tareas didácticas clave para sinohablantes aprender bien y habituarse a la correcta pronunciación de las consonantes sonoras del español.

La distinción entre las sordas y las sonoras es un aspecto no tan importante en chino como en español, en el que ejerce una función distintiva sumamente importante. Tomemos como ejemplos los cuatro pares de palabras mencionados en el párrafo anterior. En la oración "*Le invito a tomar una copa de vino.*", si se pronunciara [pino] por [bino], se trataría de un error insignificante que tal vez no se percibe psicológicamente, porque el contexto ayuda en la comprensión. Si se invitara a una persona a presenciar un espectáculo de *panda/banda* china, el interlocutor lo sentiría un poco ridículo y a lo mejor preguntaría si tendrían que ir al circo o al teatro. Si al saludarnos o despedirnos pidiéramos un *peso/beso*, se provocaría un posible disgusto. Pero para colmo, si en la exposición que se hace en el momento de llevar a los turistas del hotel a los templos budistas el guía de español confundiera "*buda*" con "*puta*" diciendo "*ahora quiero llevarles a visitar un lugar interesante, donde podrán conocer a una buda/puta de fama y muchas otras budas/putas bonitas*", ya se imaginaría la sorpresa y el comentario que se causarían.

En el dialecto *Wu* representado por las hablas de Shanghai y Suzhou, algunas oclusivas adquieren un timbre sonoro debido a una oclusión muy breve y un tono bajo, de modo que los estudiantes provenientes de la zona dialectal *Wu* tienen una relativa facilidad para dominar la pronunciación de las oclusivas sonoras de español. Pero de todos modos, las oclusivas sonoras del dialecto *Wu* no llegan a ser típicas ni estándares, así que si no se da una debida atención al problema, se producirá una pronunciación deficiente de sordez para las sordas y de sonoridad para las sonoras, confundiendo las sordas con las sonoras.

La mayor propiedad articulatoria de las consonantes sonoras consiste en la vibración de las cuerdas vocales. Las oclusivas sonoras de español se pronuncian con unas vibraciones glotales más activas que las del inglés y mucho más notables que el chino. Por eso, en los ejercicios de las sonoras de español y en especial de las oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/, los estudiantes chinos deben prestar especial atención a las vibraciones de las cuerdas vocales, como por ejemplo, al pronunciar [b] deberán esforzarse por hacer entrar en vibración las cuerdas vocales antes de la pronunciación de la consonante y bajar el tono, haciendo salir de la cabidad bucal el aire fonador con fuerza.

En cuanto a las oclusivas sordas [p], [t] y [k] comunes en los dos idiomas, en español las mismas se oponen a las sonoras [b], [d] y [g] respectivamente y por consiguiente suenan en el inicio de la sílaba más claras y explosivas que las oclusivas sordas chinas, las cuales tienen a su vez un timbre relativamente suave. En el aprendizaje hay que tener plena conciencia de las distinciones entre las sordas y las sonoras y al articular las oclusivas sordas se da una debida fuerza en el punto de oclusión para lograr pronunciar un sonido explosivo bien claro.

2.2. Las oclusivas: oposición de sorda/sonora en español y de aspirada/no aspirada en chino

Tanto el chino como el español tienen seis consonantes oclusivas, las cuales se clasifican según el lugar de articulación en tres pares de oposición entre bilabiales, dentoalveolares y velares. Sin embargo, las dicotomías *b/p, d/t y k/g* del chino presentan una oposición de aspirada/no aspirada mientras que las de *p/b, t/d* y *c/g* del español una oposición de sorda/sonora. No existen oclusivas sonoras en el chino oficial y en la mayoría de los dialectos, por lo que la articulación de las tres oclusivas sonoras *b/d/g* y su distinción entre las sordas y las sonoras constituyen para muchos aprendientes chinos una de las principales dificultades en el aprendizaje de la pronunciación española. No es fácil para los principiantes dominar una correcta distinción articulatoria de las oclusivas sordas y las sonoras. Algunos de ellos no las distinguen claramente y otros tienden a confundir las dos. Mayoritariamente el error se origina cuando se pronuncian las oclusivas sordas por las sonoras, por ejemplo, "*Pedro*" se pronuncia como [pétro] y "*vida*", como [pita]. Resulta aún más difícil cuando los pares de palabras se oponen fonológicamente sólo en la sonoridad, tales como *pino/vino, peso/beso, panda/banda, puta/buda*, ejemplos analizados en el apartado 2.1.

2.3. Fricativación de las oclusivas sonoras en español

Siempre que no estén situados después de pausa o detrás de una consonante nasal o lateral, en todas las demás distribuciones en el sintagma fónico, los fonemas oclusivos /b/, /d/ y /g/ sufren una variación fricativa conviertiéndose en fricativos [β], [ð], [γ], como en los ejemplos *lobo* [lóβo], *cada* [káða] y *lago* [láɣo]. En su articulación, los dos órganos de oclusión se estrechan sin llegar nunca a cerrarse y así dejan una abertura, de la cual sale el aire con una fricación suave y sin esfuerzo. Tal vez ello se debe a que como el español oral presenta una alta velocidad, cuando los tres fonemas oclusivos están situados en las distribuciones antes mencionadas, los órganos de oclusión no alcanzan el cerrazón completo para pasar a pronunciar las vocales posteriores. El proceso de fricativación es más notable cuando los oclusivos sonoros se sitúan delante de las vocales abiertas /a/, /e/ y /o/. La fricativación de los fonemas oclusivos sonoros es un fenómeno muy corriente en la lengua española, tanto que incluso aparecen varios casos en una misma palabra, p.ej. *Cuba, dedo, paga, trabajado, aguado, abogado, obligado, se basaba, la dama, una gallega,* etc. A pesar de que en estos casos la variación fricativa de los oclusivos sonoros no constituye un rasgo distintivo, es decir, no desempeña ninguna función fonológica, es una característica importante de la pronunciación correcta del español. *"Hasta que no se domine la*

pronunciación de la [ð] no se puede llegar a una pronunciación correcta del castellano." (Quilis, 1999: 101). Por otra parte, el no dominar la característica fonética de la variación fricativa de las oclusivas sonoras conduce fácilmente al error articulatorio de la sorda por la sonora, por ejemplo *Pedro-*Petro, dedicar-*deticar, lago-*laco*, etc. Este fenómeno fonético no se conoce en chino y por eso merece mucha atención. Hay que enfatizarlo desde la etapa inicial del aprendizaje y hacer los ejercicios concernientes conscientemente. Pero cabe advertir que como se trata de alófonos en la secuancia hablada, no es adecuado practicar la pronunciación de [β], [ð] y [γ] en una sola sílaba, sino ejercitarla en el sintagma fónico formado con palabras o frases adecuadamente elegidas. Además, en la pronunciación de [β], la abertura entre los labios no debe ser demasiado amplia, de modo que se evite pronunciar [βa] como "瓦" ([wa]) del chino.

3. Articulación de algunas consonantes

3.1. Las vibrantes

El español tiene dos apicoalveolares vibrantes /ɾ/ y /r/ que no existen en chino. La vibrante simple /ɾ/ (r) y la múltiple /r/ (r o rr) presentan rasgo distintivo, p.ej. *caro/carro, cero/cerro, para/parra, pero/perro*, etc. Las vibrantes /ɾ/ y /r/ constituyen una de las características representativas de la pronunciación española y aparecen con alta frecuencia en el habla. No se conocen en chino y por consiguiente resultan difíciles de aprender. Los estudiantes deben practicarlas con muchos esfuerzos y gran perseverancia para adquirir un acento típico de español. La articulación de los dos fonemas tiene una característica común que es la posesión de una o varias interrupciones momentáneas durante la salida del aire fonador producidas por contacto entre el ápice lingual y los alvéolos, es decir, cuando el aire sale por la cabidad bucal, la punta de la lengua toca y abandona los alvéolos rápidamente, la espiración y el golpe de la punta de la lengua deben realizarse simultáneamente. Hay que evitar una excesiva tensión articulatoria de los órganos bucales y una espiración demasiado fuerte, las cuales causarán la aparición de una [d] antes de la vibrante, formando un grupo consonántico *dr-*. El error gráfico de *dreduce* por *reduce* ejemplifica el mencionado problema fonético. Si el ápice de la lengua se apoya contra los alvéolos antes de la espiración, se confundirá con la apicoalveolar lateral /l/. Las tres consonantes apicoalveolares arriba mencionadas se oponen entre sí en español con la función distintiva, ejemplos: *ce<u>r</u>o/ce<u>rr</u>o/ce<u>l</u>o, pa<u>r</u>a/pa<u>rr</u>a/pa<u>l</u>a*. Si no se hacen esfuerzos por dominar bien las vibrantes con muchos ejercicios, van a confundir las vibrantes con la lateral /l/, como por ejemplo *azúcar→*azúca<u>l</u>, simple→*simpre, carbón→*ca<u>l</u>bón, Nicaragua→*Nica<u>l</u>agua*, etc., que presentan errores tanto fonológicos como de escritura.

La variación fricativa de las oclusivas sonoras y las consonantes vibrantes tienen una frecuencia bastante alta de empleo en español y constituyen una importante propiedad de la base de articulación española, de modo que si no se aprende bien la pronunciación de estos sonidos, no se puede hablar de una pronunciación correcta y típica del español. Por tanto, hay que esforzarse en eso. Los estudiantes chinos deben prestar suficiente atención a este fenómeno fonético desde el principio de aprendizaje, haciendo muchos ejercicios para interiorizar y

automatizar dichos hábitos fonéticos. Además de gran cantidad de ejercicios, es igualmente importante tomar buena conciencia de las distinciones.

3.2. La interdental sorda [θ]

El español tiene una consonante linguo interdental fricativa sorda, representada gráficamente por *z* y *c* en *ce*, *ci*. Su articulación es introducir un poco el ápice de la lengua entre los incisivos superiores e inferiores, sin cerrarlos por completo y dajando una abertura por donde sale el aire por fricción. Actualmente en el Suroeste de España y en casi todos los países hispanoamericanos ya se desconoce este fonema, que fue sustituido por /s/, quiere decir, las letras *c* y *z* representan el mismo sonido que la *s*, lo que se llama *seseo*. El chino oficial (*Putonghua*) y sus dialectos no poseen el sonido interdental, así que su aprendizaje presenta cierta dificultad para los alumnos chinos. No obstante, hay que hacer esfuerzos por dominar la pronunciación de [θ], pues por un lado, favorecerá un dominio global de la fonéticas española para facilitar la conversación con hispanohablantes de todas las regiones, y por otro lado, ayudará a resolver muchos problemas ortográficos y a distinguir los homófonos debidos al seseo, ejemplos: *cocer/coser, taza/tasa, loza/losa, caza/casa, zumo/sumo, cerrar/serrar*, etc. Por no saber distinguir los sonidos [θ] y [s] los sinohablantes confunden las letras y cometen errores de escritura con alta frecuencia: **televición* **física* **intencidad* **fásiles* **gimnacio* **nesecitamos*

3.3. Pronunciación de la letra s

Representa la consonante apicoalveolar fricativa sorda en español. Para articular este sonido, los labios se abren ligeramente, la punta de la lengua se aproxima a los alvéolos con el predorso de la lengua en una forma ligeramente cóncava, dejando una pequeña abertura por donde escapa el aire en fricción. En el Sur de España y en la mayor parte de los países hispanoamericanos la *s* tiene el lugar de articulación predorsodental con el predorso de la lengua cercano a las encías superiores y en forma relativamente plana. En este caso se aproxima a la apicodental *s* de chino (como en *sa* 撒). De este modo, la articulación de la s no presenta dificultad para estudiantes chinos, pero para imitar el rasgo linguoalveolar del centro y el Norte de España, hay que evitar que el ápice de la lengua se retroceda excesivamente y que el predorso tome una forma demasiado cóncava, confundiéndose con el sonido apicopalatal (retroflejo) *sh* de chino (como en *sha* 沙).

La *s* se sonoriza cuando se encuentra seguida de una consonante sonora y en este caso se aproxima al sonido sonoro [z], el cual tiene el mismo lugar de articulación que [s], pero vibran las cuerdas vocales, ejemplos: *isla, asno, mismo, muslo, asma, desde, es bueno, los burros*, etc.

3.4. Pronunciación de la letra ñ

Representa el fonema consonántico nasal palatal sonoro /ɲ/. En su articulación la región predorsal de la lengua se adhiere ampliamente a la zona prepalatal, cerrando por completo la cavidad bucal. Las cuerdas vocales vibran y el aire sale por las fosas nasales. Este sonido no existe

en el chino oficial y la mayoría de los dialectos, con la excepción del dialecto *Wu* representado por las hablas de Shanghai y Suzhou, que presentan sonidos muy parecidos en los caracteres "泥" [ȵi], "热" [ȵe] y "肉" [ȵo], cuya consonante puede ser una referencia para aprender la pronunciación de la *ñ*.

3.5. Pronunciación de la letra l

Tiene una articulación prácticamente igual en los dos idiomas. Sin embargo, en chino la *l* solo aparece al inicio de la sílaba antes de la vocal mientras que en español se puede encontrar la *l* tanto delante de una vocal como detrás de ella. En su aprendizaje hay que prestar atención a la *l* en posición final de sílaba, asegurando colocar la lengua en su posición correcta: la masa de la lengua se mueve hacia adelante y hacia arriba con la punta contra los alvéolos. Hay que evitar la influencia del sonido chino [ɻ] retroflejo y siempre al final de la sílaba como en 花儿 [xuaɻ̲] o la del alófono del fonema /l/ del inglés al final de la sílaba [ɫ̲], con la raíz de la lengua retirada hacia atrás y hacia abajo como en *level* [**lev**ɫ̲]. Pero más cuidado habría que tener con la pérdida de la *l* al final de la sílaba por un debilitamiento excesivo, ejemplos: *bol̲sillo→bo*̲sillo, general̲mente→genera*̲mente*.

Otras consonantes españolas que no existen en el sistema fonético chino tienen sus lugares y modos de articulación que no presentan dificultad de aprendizaje para estudiantes chinos, por lo que aquí se omite el análisis.

4. Grupos consonánticos

En el inicio de las sílabas de español se pueden hallar grupos consonánticos, cuyas variedades llegan a 13, de las cuales 7 se componen de la vibrante *r* (*pr, br, tr, dr, cr, gr, fr*) y 6 de la lateral *l* (*pl, bl, tl, cl, gl, fl*). Los grupos consonánticos son desconocidos en la lengua china y por eso en la traducción fonética del español al chino generalmente se descomponen en dos sílabas, p.ej., *Cla-ra* se traduce al chino fonéticamente como "克拉拉" [kʻə.la.la]. Una característica de los grupos consonánticos del español consiste en que la segunda consonante es siempre una de las dos líquidas: *l* o *r*. Los alumnos chinos, no habituados por la propiedad fonética de su lengua materna a pronunciar dos consonantes seguidas en la misma sílaba, tienen que distinguir al mismo tiempo las sordas de las sonoras y la vibrante simple *r* de la lateral *l*, lo que resalta la dificultad para adquirir la buena pronunciación de los grupos consonánticos. El error de escribir "*la ópera*" en lugar de "*la obra*" recogido en un ejercicio de dictado refleja el no dominio de la pronunciación de los grupos consonánticos y la no distinción entre las oclusivas sonora y sorda por parte de los estudiantes. La clave para pronunciar bien los grupos consonánticos es articular las dos consonantes sucesiva y momentáneamente como un ente inseparable, evitando insertar en él ningún otro sonido. El grupo consonántico y la vocal nuclear forma una sola sílaba compacta, que debe articularse en un aliento.

5. Consonantes al final de la sílaba

En español hay 13 consonantes que pueden aparecer en la posición final de la sílaba y en chino sólo dos: la nasal alveolar [n] (-n) y la nasal velar [ŋ] (-ng), las cuales están íntimamente adheridas a las vocales para formar vocales nasales. Por lo tanto, al ser traducidas al chino fonéticamente, las muchas consonantes finales de sílaba en español se convierten en sílabas en chino, p.ej. *Héctor* se traduce como "埃克托尔" (ai.ke.tuo.er) y *Axpe* como "阿克斯佩" (a.ke.si.pei). Los estudiantes chinos no están habituados a pronunciar las consontantes en esta posición y suelen añadir detrás de la consonante un sonido parásito [ə̂] por enfatizarlas demasiado, p.ej. *septiembre*→[*sep ə̂ tiémbre], *lección*→[*lek ə̂ θjón] etc. Por el contrario, por excesivo debilitamiento se elide a veces la consonante final de sílaba, lo que se muestra igualmente en la ortografía: *bolsillo→*bosillo, actividad→*actividа, moderna→ *modena, dogmatismo→*domatismo*. En la posición final de la sílaba en español también se encuentran otros casos de dos consonantes seguidas, como *-ns- (instituto), -ds- (adscrito), -rs- (perspectiva), -ls- (solsticio)*, etc., fenómeno que suele causar errores de articulación y escritura: *constante→*costante,*contante*.

En el chino estándar, cuando la nasal alveolar *n* se encuantra al final de la sílaba, forma con la vocal una vocal nasal, en este caso la articulación de la vocal simple sufre una variación conforme a *n* con la posición hacia adelante. Por ejemplo, en la vocal nasal *an* （安） la *a* se hace de la central [A] a la anterior [a]. En cambio, en la sílaba española con la misma distribución *an*, la vocal *a* y la nasal *n* mantienen su lugar articulatorio y su timbre original. Por eso, existe notable distinción en el timbre entre *an* (ante) de español y *an*（安）de chino. Al pronunciar *an* de español, los estudiantes chinos deben evitar hacer elipsis de la *n* por poner atención a la *a*. Este defecto también traerá como consecuencia errores ortográficos. En los dialectos *Wu* del chino hay pocos usos de las vocales nasales, los caracteres "班" (ban) y "兰" (lan) dejan de tener la nasal en la posición final de la sílaba, convirtiéndose fonéticamente en [pe] y [le]. Por tanto, cuando hablan en español los estudiantes procedentes de la mencionada zona dialectal tienden a omitir la nasal final de la sílaba española, tal como el error fonético y ortográfico de la conjugación verbal en tercera persona plural: *Los estudiantes estudia* mucho*. Hay una anécdota de origen real que cuenta que una joven guía de español acompaña a un hombre en las visitas y después de una jornada completa le pregunta: "*¿Está usted casado?*". Después de repetirlo varias veces el hombre se mostró extraño y molesto y tras una averiguación logró comprender que lo que quería decirle la amable guía era una fórmula de cortesia china: "*¿Está usted cansado?*"

En resumen, hay que prestar mucha atención a la correcta articulación de las consonantes al final de la sílaba en español desde el principio de aprendizaje para formar la sensibilidad al respecto.

A modo de conclusión

El uso de la lengua es prácticamente un hábito. El aprendizaje de una segunda lengua consiste en la formación de un nuevo hábito. Un hábito viejo (el de la L1) facilita o dificulta la formación de nuevos hábitos (los de la L2), dependiendo de las similitudes y diferencias entre los

viejos hábitos y los nuevos. Para usar las estructuras de nuestra lengua nativa, tenemos un conjunto de hábitos formados desde la niñez y por un largo proceso. Ahora nuestros alumnos de ELE en China —adultos ya— intentan dominar la lengua española en un nivel más alto posible pero en un proceso más rápido posible y para ello tienen que adquirir el complejo sistema de nuevos hábitos que para ellos representa el uso del español. Para hacer dominar bien la pronunciación española a los estudiantes chinos cuya lengua materna desconoce aquellos fenómenos fonéticos, hay que hacerles explicaciones y darles muchos ejercicios de identificación e imitación de sonidos desde la etapa inicial, ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza.

Dadas las grandes diferencias que existen entre español y chino y entre las culturas que los mismos representan, es importante conocer las facetas contrastivas y tenerlas siempre en cuenta en los diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje del español, tales como la planificación curricular, la distribución de asignaturas, la metodología didáctica, la elaboración de libros didácticos, la formación del docente, entre otras.

Referencias Bibliográficas

- Alvar, M. (dir.) (2000): *Introducción a la Lingüística española* [1ª edición], Madrid, Ariel.
- Fisiak, J. (ed.) (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon
- Lu, Jingsheng (2011): "Por una enseñanza de calidad ante el nuevo auge de crecimeinto de ELE en el contexto chino" [en línea], ponencia plenaria del Congreso Mundial de Profesores de Español, Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en: http://comprofes.es/videocomunicaciones/por-una-ense%C3%B1anza-de- calidad-ante-un-nuevo-auge-de-crecimiento-de-ele-en-el-cont
- Malmberg, B. (1964 [1954]): *La fonética*, Paris [trad. y adap. por Gabriel G. Bés, Ed. Univ. de Buenos Aires].
- Moreno Cabrera, J.C. (2010): *Spanish is different: introducción al español como lengua extranjera*, Madrid, Castalia.
- Penadés Martínez, I. (coord.) (1999): *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portuqués y español-chino*, Madrid, Edinumen.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos.
- Quilis, A. y J.A. Fernández (1999): *Curso de Fonética y Fonologia Españolas* [17ª reimp.], Madrid, CSIC.
- RAE y AALE (2011): *Nueva gramática de la lengua española, fonética y fonología*, Madrid, Espasa Libros, S.L.U.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.) (2005): *Vademécum para lam formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* [2ª edición aumentada], Madrid, SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1994): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüistica contrastiva*, Madrid, Síntesis.

- 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、缪建华 (2001):《西班牙语语音》（VCD 教学片），上海外语音像出版社
- 陆经生(2009):《中国外语教育发展研究（1949-2009）》，编委、"第六篇 西班牙语教育发展"，上海外语教育出版社 336-376
- 许余龙 (2005):《对比语言学》，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

Percepción y adquisición del componente gramatical por parte de los alumnos universitarios taiwaneses de E/LE

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA
Universidad de Tamkang (Taiwán)

Resumen

Con este trabajo se pretende identificar, en una profundidad y un detalle novedosos, dentro del contexto investigado y partiendo de un conjunto de temas y usos gramaticales cerrado, aquellos aspectos concretos de la gramática española que resultan más difíciles a los alumnos de E/LE sinohablantes. Para ello, se utilizará un método de análisis cuantitativo basado en datos objetivos (resultados académicos) y subjetivos (test de opinión). Los resultados de la presente investigación permiten concluir, en términos generales, que los tiempos del pasado, el futuro y el condicional, los usos de *ser* y *estar* y las preposiciones, son —por este orden— los temas más difíciles para estos alumnos, mientras que los pronombres de complemento y el imperativo les resultan menos complicados. En consecuencia, se sugiere tener presentes estas conclusiones a la hora de tratar tales aspectos gramaticales en clase de E/LE y, al mismo tiempo, dedicar una mayor atención a aquellos usos concretos que se revelan como más complicados para los aprendices sinohablantes.

Palabras clave: E/LE, dificultades gramaticales, alumnos sinohablantes, estudiantes taiwaneses.

1. Introducción

Afirmar que el aprendizaje del E/LE no resulta una tarea fácil para los alumnos sinohablantes constituye una obviedad. Identificar estas dificultades, sus tipos, sus causas, y disponer de soluciones pedagógicas adecuadas resulta esencial tanto para el profesor como para la mejora del proceso de aprendizaje del alumno. Por lo tanto, investigar sobre estas dificultades constituye un objetivo primordial de este campo de estudio. Para ello, el investigador dispone al menos de tres métodos de investigación complementarios: análisis comparativos o contrastivos entre el chino y el español (y el inglés); análisis de errores; y estudios cuantitativos y cualitativos sobre la percepción de estas dificultades por parte de los discentes.

Hasta ahora la mayoría de los trabajos publicados sobre las dificultades de los alumnos sinohablantes de E/LE son o bien descripciones generalistas más o menos panorámicas: sobre

dificultades lingüísticas (Cortés, 2002; Blanco, 2011), capacidad sintáctica general (Chen Li-ling y Liu Pi-Chiao, 2008), problemas generales de la expresión escrita (Zhang Yan, 2006; Tseng Hiui-chi, 2008), estilo directo e indirecto (Fang Yen-hsiang, 2009), subjuntivo (Chen Jing-wen, 2004), etc.; o bien análisis, más o menos profundos, de aspectos puntuales de la lengua española[1]: los relativos *que* y *quien*, el artículo, las preposiciones *por* y *para* (Chen, 1990; Huang, 2000; Vicente, 2000), los pretéritos (Hsie, 1991; Lan, 2003; Mao, 2009; Lu, 1998), *ser* y *estar* (Lu, 1998). En casi todos estos trabajos[2], además de constatar, describir y analizar los errores, se indaga en las causas subyacentes a estos problemas y, paralelamente, se proponen posibles soluciones. Se trata, por lo demás, de estudios basados en análisis contrastivos y de errores que, sin embargo, no abordan con métodos cuantitativos y cualitativos la percepción de tales dificultades por parte de los estudiantes.

Ahora bien, si se quiere avanzar en la descripción de estas dificultades, de su tipología y sus causas, y en la propuesta de remedios más eficaces, se necesitan análisis más profundos y exhaustivos, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico. Por ejemplo, para ahondar en el estudio de las dificultades gramaticales, se requiere disponer de una mayor cantidad y variedad de muestras de uso, que por lo general sólo es posible obtener mediante pruebas realizadas *ad hoc* o en las clases de Gramática. Me refiero a estudios que traten de responder a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué temas y usos gramaticales les parecen más fáciles/difíciles a nuestros alumnos? ¿En cuáles obtienen peores/mejores resultados?
- ¿Qué es más difícil para nuestros alumnos, el dominio de las formas o de los usos del imperativo?
- De los tiempos del pasado de indicativo, ¿cuál perciben ellos como más difíciles? ¿Qué contraste de tiempos ven más complicado? ¿Qué uso del imperfecto creen que es más difícil? ¿Y el más fácil?
- ¿Qué ven más difícil, el futuro simple o el compuesto, el condicional simple o el perfecto? ¿Qué uso del futuro les parece más difícil, "predecir el futuro" o "suponer el presente"? ¿Y del condicional?
- ¿Qué piensan que es más difícil, los usos de *ser* o los de *estar*? ¿Qué usos concretos de *ser* o *estar* no acaban de entender bien?
- ¿Qué preposición les parece más difícil? ¿Qué usos preposicionales concretos les cuesta entender más? ¿*Desde* como "punto de vista" o como "origen"? ¿*Hacia* como "tiempo aproximado" o como "sentimiento"? ¿*A* "distributivo" o "ante CD"? ¿*De* como "medio" o como "procedencia"? ¿*Con* "concesivo" o "causal"? ¿*En* como "precio final" o como "resultado de una transformación"? ¿Les parece más difícil *por* o *para*? ¿Qué uso les cuesta más de entender: por como "todavía sin" o como "localización", *para* "temporal" o "beneficiario"?
- ¿Se corresponden estas opiniones con sus resultados académicos?

[1] Sin embargo, hasta ahora, que nosotros sepamos, no se han tratado las dificultades en torno al imperativo, el futuro, el condicional y los pronombres de complemento, cuyo estudio constituye una novedad del presente trabajo.

[2] Para más referencias sobre este tipo de estudios, véase Blanco (2011).

Así las cosas, el objetivo de la presente investigación es identificar en profundidad y detalle, en el contexto analizado y partiendo de un conjunto de temas y usos gramaticales cerrado, aquellos aspectos concretos de la gramática española que resultan más difíciles a nuestros estudiantes, analizando y cruzando datos objetivos (resultados académicos) con subjetivos (test de opinión), a fin de que las conclusiones puedan servir de referencia al profesor a la hora de tratar tales aspectos en clase.

2. Metodología

Ante el estudio de dificultades gramaticales concretas, no sólo es necesario profundizar en la descripción de estas dificultades, estableciendo distinciones hasta donde se pueda, sino también definir previamente, y con precisión, el contexto de que es objeto la investigación, así como la población y la muestra, procurando que sea lo más uniforme posible.

En el presente trabajo, el contexto analizado corresponde a una Licenciatura de Lengua y Cultura Española en un departamento de español (universitario) de Taiwán. Se trata, por tanto, de un contexto de no inmersión en el que los alumnos presentan unas características bastante homogéneas[3].

Para el curso 2011-12, el contemplado en este estudio, la población correspondiente a este contexto es de unos 1.100 alumnos (alumnos taiwaneses matriculados en los cuatro departamentos universitarios de español existentes en la isla[4]). De ellos, los matriculados en 3er año de carrera en los tres departamentos vienen a ser unos 300, de los cuales unos 230 se encuentran matriculados en la asignatura de Gramática III. De esta población, la muestra seleccionada para la presente investigación son 105 alumnos de 3er año del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, matriculados como se ha dicho en Gramática III[5].

Para la recogida de datos se utilizó un método cuantitativo consistente en a) un test de opinión, que respondieron 95 informantes (esto es, el 95% de la muestra), y b) los resultados académicos (notas de los exámenes) de 73 alumnos (el 70% de la muestra).

Las variables lingüísticas analizadas estuvieron determinadas por los contenidos del libro utilizado en clase (Blanco, 2010), un amplio abanico de usos gramaticales del español de los niveles A1-B2 reunidos en torno a los siguientes temas: el imperativo, los tiempos del pasado (de indicativo), el futuro y el condicional, *ser* y *estar*, las preposiciones.

Obviamente, los límites de la presente investigación vienen determinados por el contexto investigado, por un lado, y por la metodología empleada (la muestra, las variables lingüísticas y los instrumentos de recogida de datos), por otro.

[3] Para un panorama actualizado de los diferentes contextos de enseñanza/aprendizaje de E/LE en el ámbito sinohablante, véase Sánchez Griñán *et al.* (2011).

[4] Concretamente, los centros universitarios de Wenzao, Providencia, Fujen y Tamkang.

[5] Es decir, todos los alumnos de tercer año (excepto un pequeño grupo de 15 alumnos que cursa el año académico en España) más un pequeño grupo de repetidores, dado que la asignatura de Gramática es obligatoria.

3. Resultados

Presentamos, en primer lugar, los resultados a nivel global, esto es, los datos que se desprenden del test de opinión (Fig. 1) y de las notas (Fig. 2) en relación con el grado de dificultad subjetiva y objetiva de los seis temas investigados:

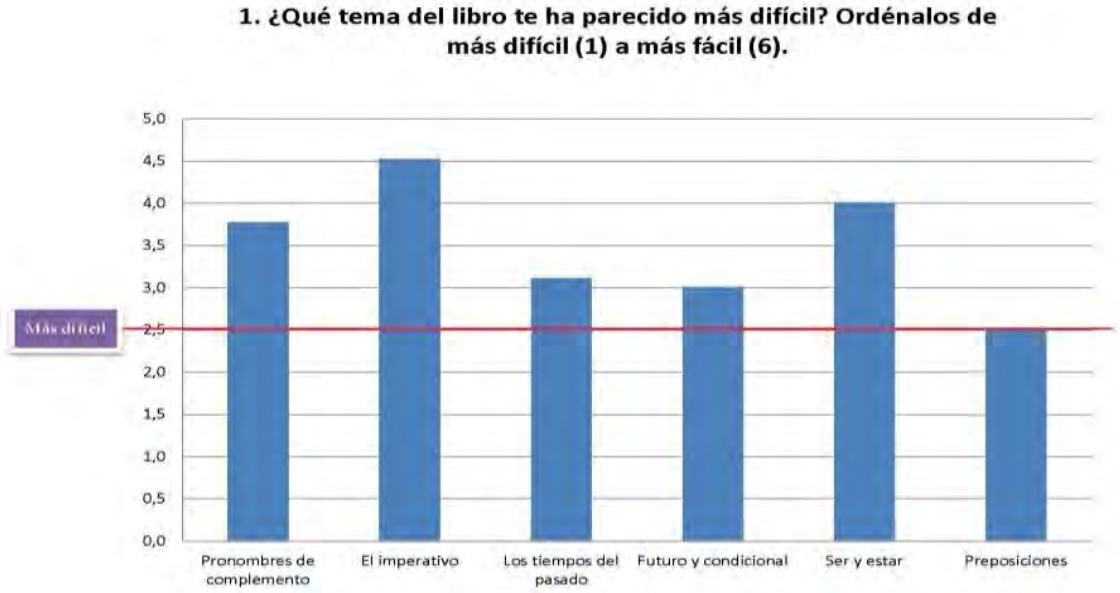


Fig. 1 – Resultados globales: test de opinión

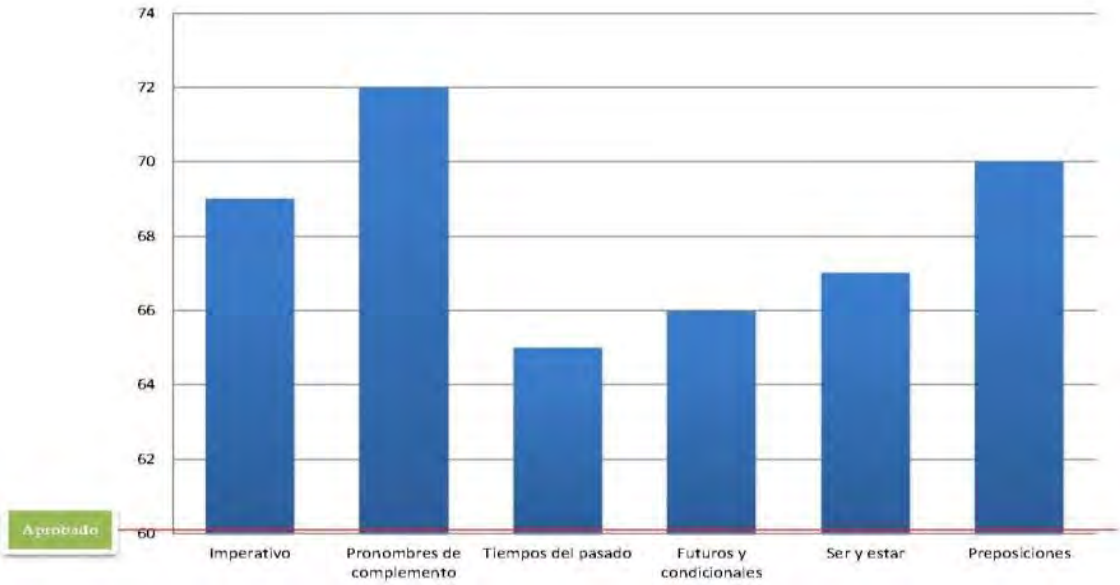


Fig. 2 – Resultados globales: notas

A continuación, se muestran los resultados de los dos instrumentos de recogida de datos en cuanto a la dificultad de los **pronombres de complemento**. El gráfico correspondiente al test de opinión (Fig. 3) recoge, en ocho apartados, los diferentes subtemas por cuyo grado de dificultad se

pregunta a los alumnos, mientras que el gráfico de notas recoge los resultados de los alumnos en dos tipos de ejercicios, realizados en dos fechas diferentes (Fig. 4):



Fig. 3 - Aspectos más difíciles del tema de los pronombres de complemento

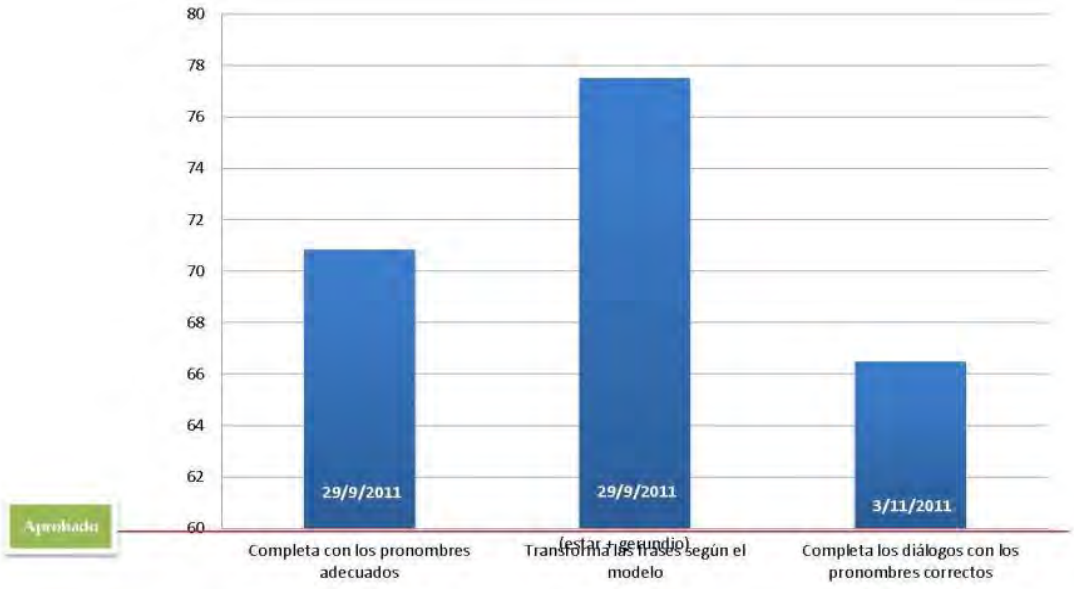


Fig. 4 – Notas de los ejercicios sobre pronombres de complemento

En tercer lugar, se ofrecen los resultados relacionados con el tema del **imperativo**. Primero (Fig. 5) se muestra la opinión de los alumnos sobre tres cuestiones abordadas en esta parte del libro: las formas, los usos y el empleo de *vaya*, *venga*, *anda*, *mira*, *dale*. Luego se dan datos, más específicos, relativos a la dificultad de las formas de imperativos positivo y negativo (Fig. 6). Por último, aparecen los resultados (Fig. 7) de dos ejercicios en los que se examinaba a los alumnos exclusivamente sobre el uso de las formas:

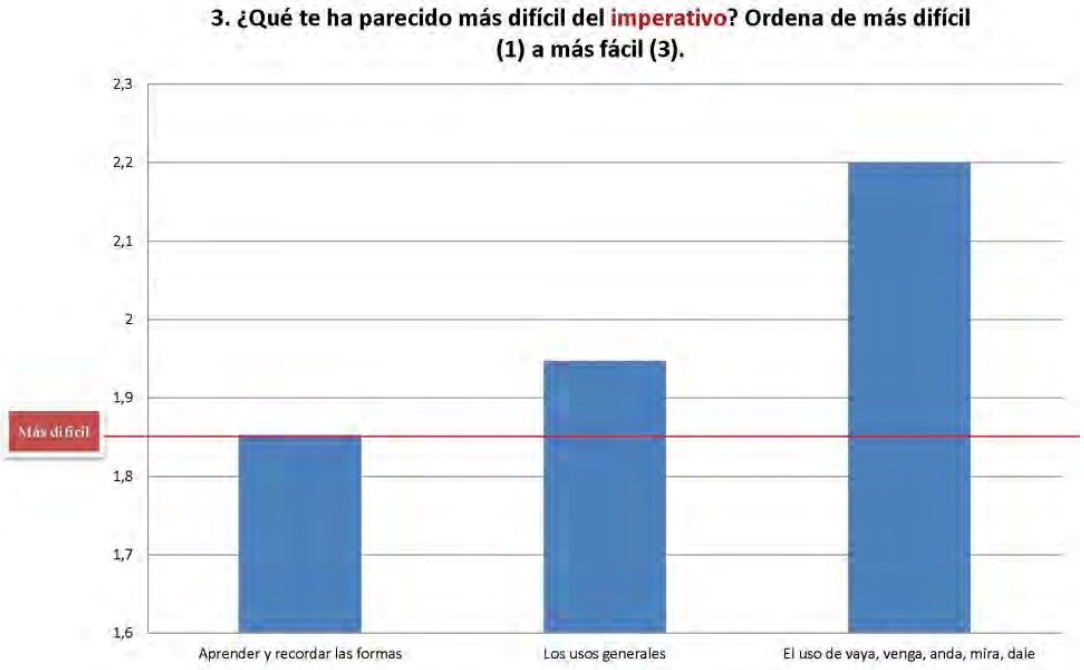


Fig. 5 – Partes más difíciles abordadas en el tema del imperativo

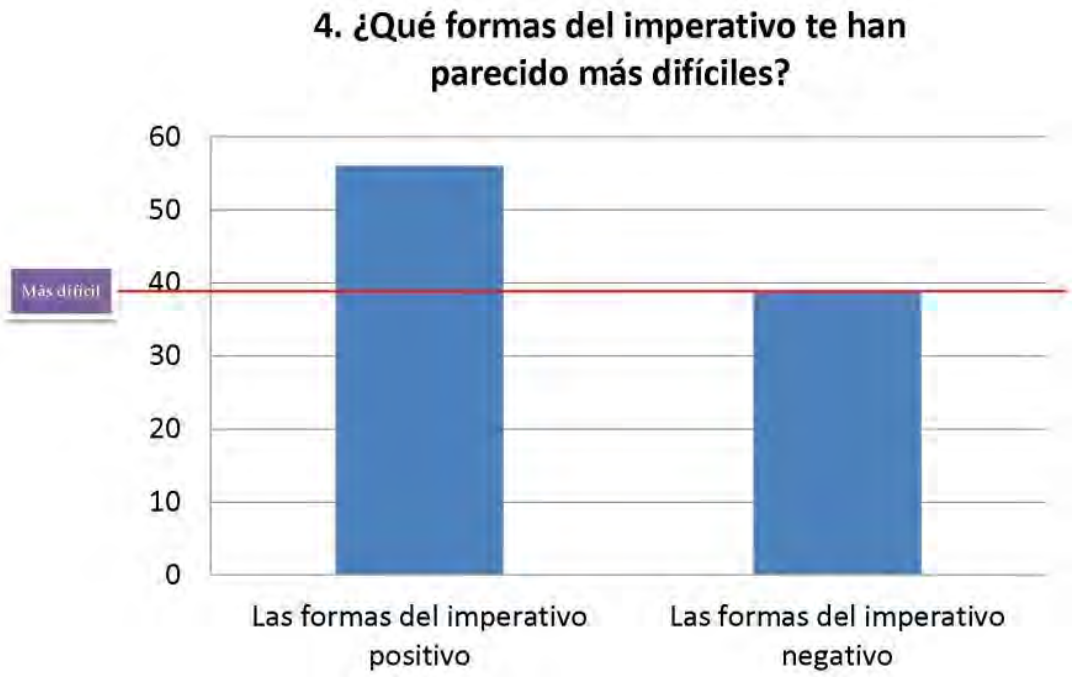


Fig. 6 – Formas de imperativo más difíciles

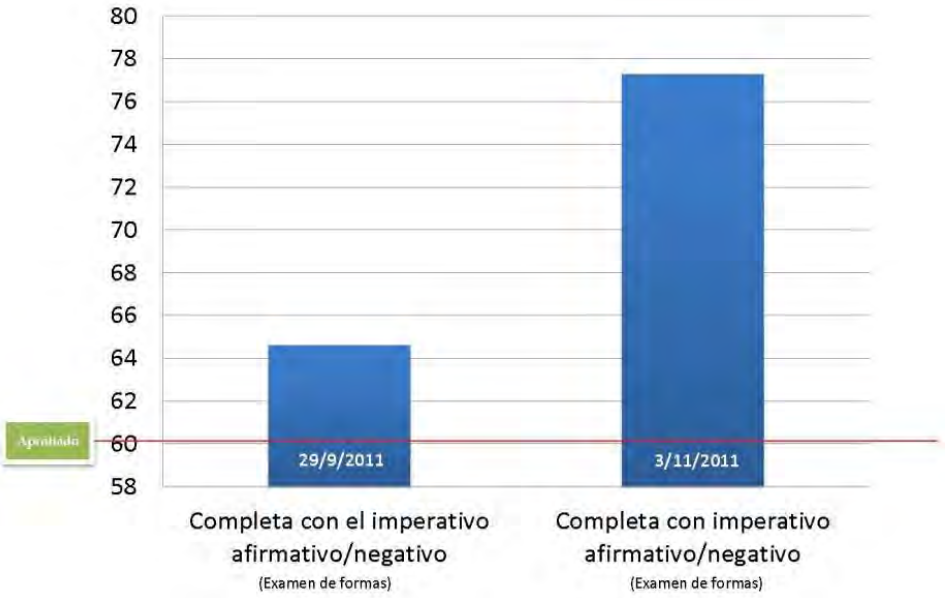


Fig. 7 – Notas de los ejercicios sobre las formas del imperativo

Seguidamente, se ofrecen, de manera separada, los resultados académicos relacionados con el uso del **imperativo con pronombres de complemento** (Fig. 8). Estos datos vienen a mostrar el grado de dificultad que implica para los alumnos la práctica combinada, en dos fechas diferentes, del imperativo y los pronombres de complemento:

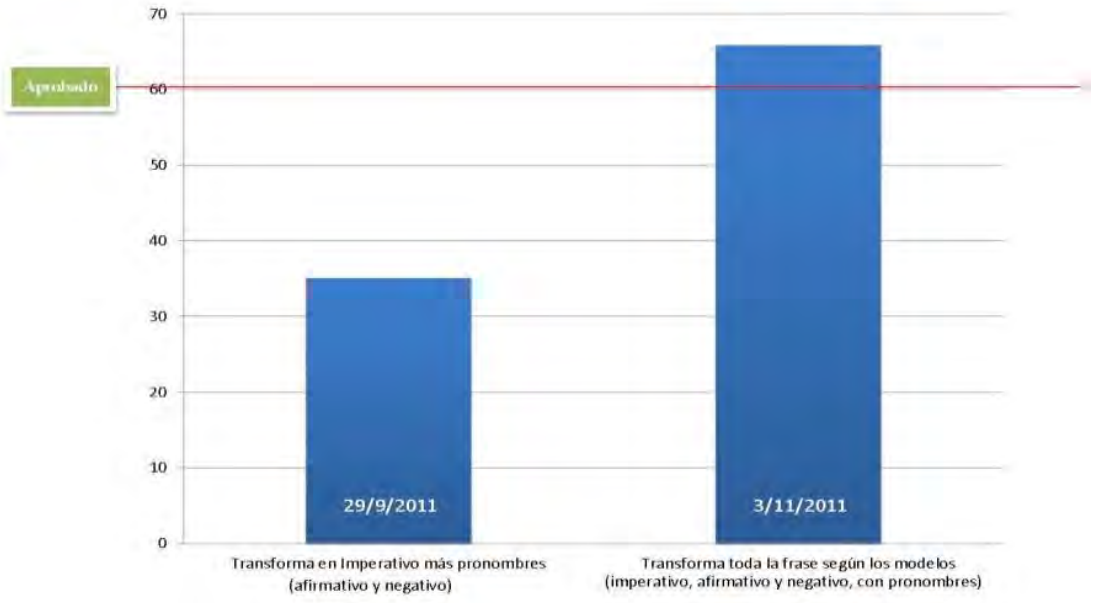


Fig. 8 – Notas de los ejercicios sobre el uso del imperativo junto con los pronombres de complemento

En los tres gráficos siguientes se recogen los resultados obtenidos en relación con el los cuatro **tiempos del pasado** (de indicativo) abordados a lo largo de tres lecciones consecutivas. El primero (Fig. 9) muestra la valoración de los alumnos sobre el grado de dificultad de los cuatro tiempos, mientras que el segundo (Fig. 10) presenta su opinión acerca del problema del contraste de tiempos, que en el último caso (contar historias) supone la posibilidad de elegir cualquiera de los cuatro tiempo. Después (Fig. 11) se dan las notas de dos ejercicios basados también en el contraste de los cuatro tiempos:



Fig. 9 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los cuatro tiempos del pasado de indicativo



Fig. 10 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad del contraste de los tiempos del pasado



Fig. 11 – Notas de los ejercicios de contraste entre los tiempos del pasado

Dentro de los tiempos del pasado, se preguntó también a los alumnos, de manera específica, por la dificultad de los diferentes usos del pretérito perfecto (Fig. 12), por un lado, y del imperfecto (Fig. 13), por otro. Resultan especialmente interesantes los resultados relativos a este segundo tiempo verbal, dada la especial variedad y dificultad de usos que presenta, tal como se refleja en el segundo de los gráficos:

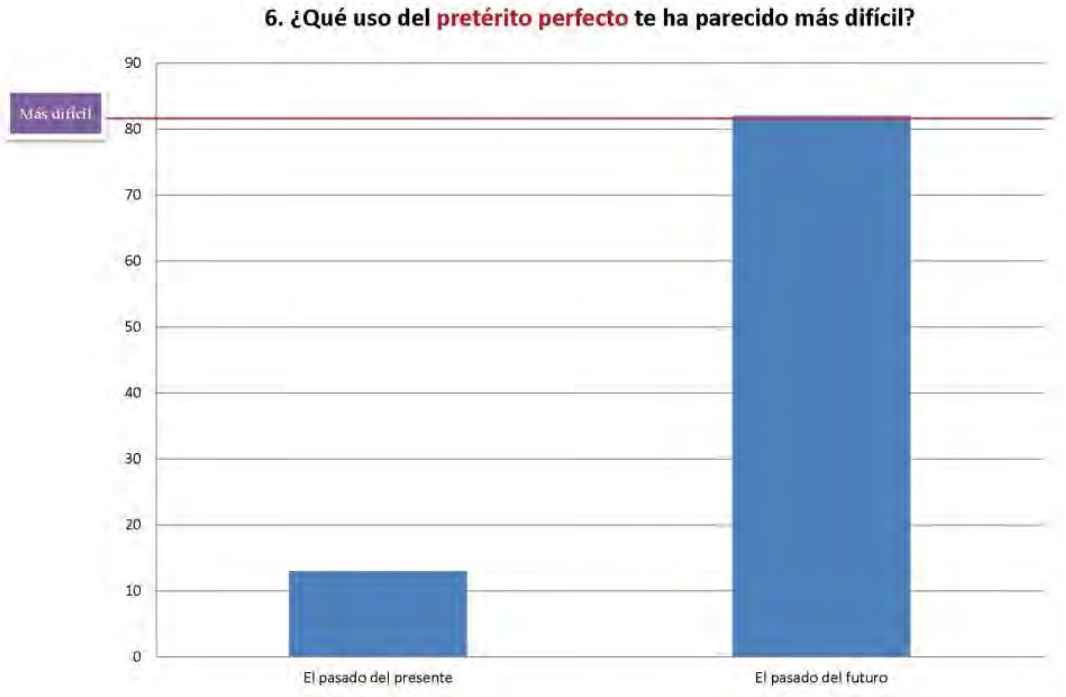


Fig. 12 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos del pretérito perfecto

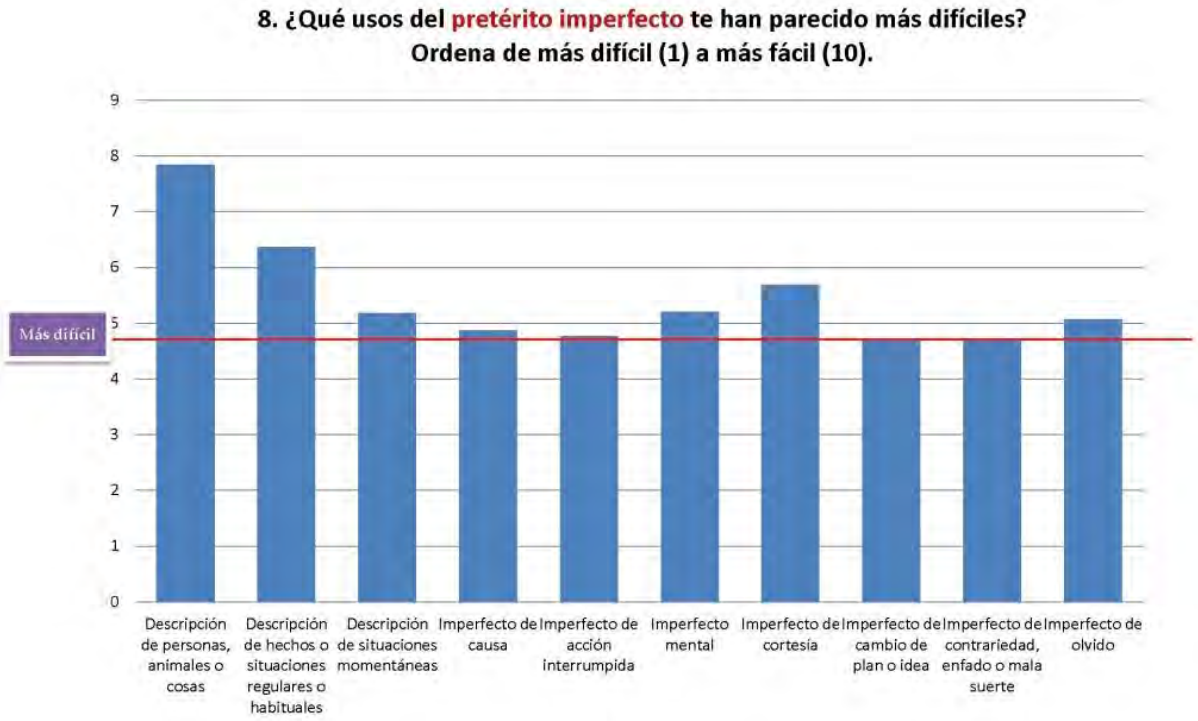


Fig. 13 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos del pretérito imperfecto

A continuación, se reúnen los resultados obtenidos con respecto a los tiempos, tanto simples como compuestos, del **futuro** y del **condicional**, que se enseñan en una misma lección del libro. El primer gráfico (Fig. 14) reúne la valoración de los alumnos en cuanto al grado de dificultad de los cuatro tiempos, mientras que en el segundo (Fig. 15) se muestran las notas obtenidas en tres ejercicios, el primero basado en el contraste simultáneo de los cuatro tiempos, y los otros dos en el contraste o bien de los futuros o bien de los condicionales:

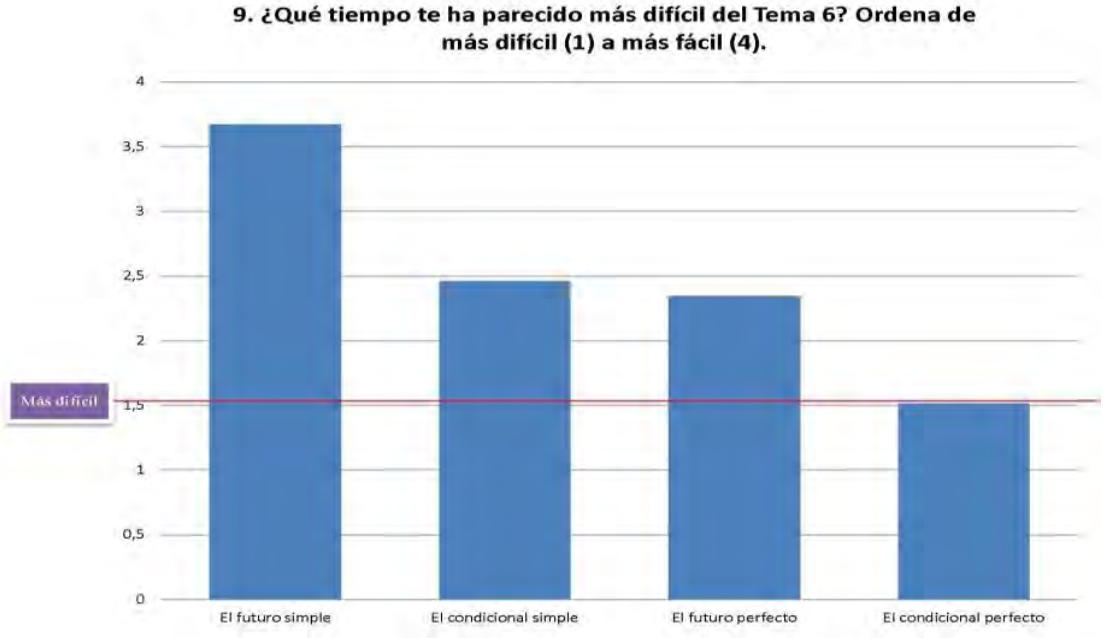


Fig. 14 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los futuros y los condicionales

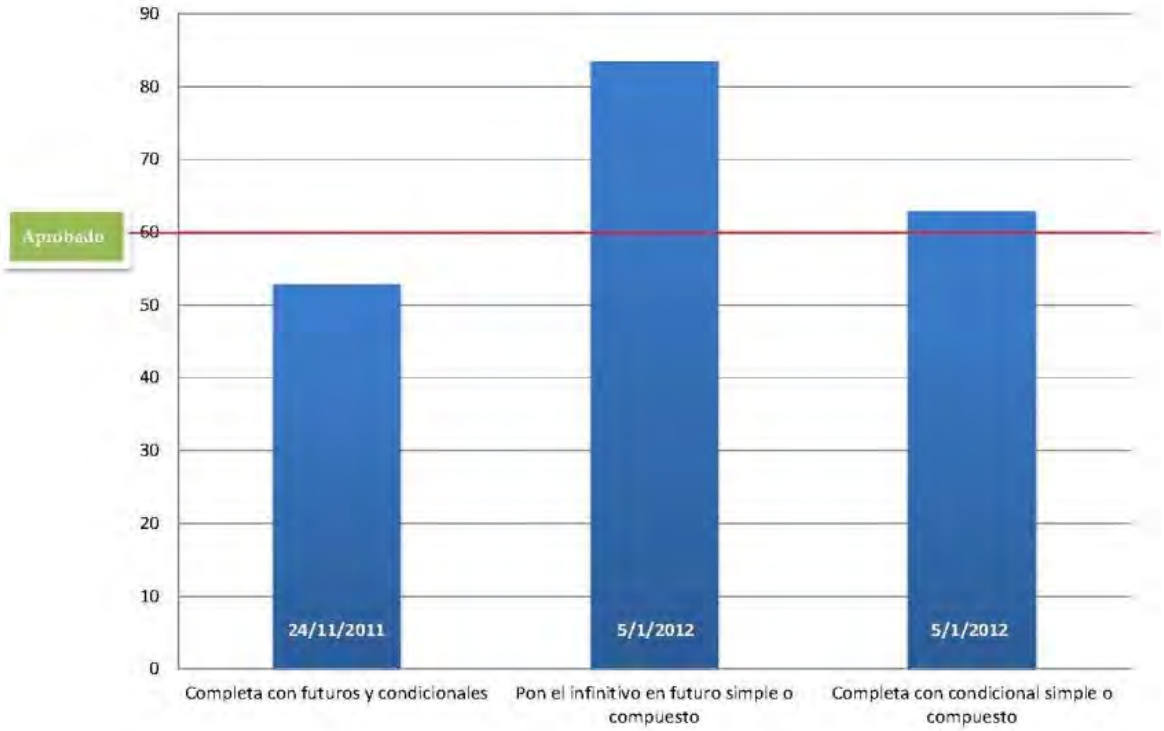


Fig. 15 – Notas de los ejercicios sobre el futuro y el condicional.

Para cada tiempo del futuro y del condicional, se preguntó a los alumnos, de manera específica, por la dificultad de los diferentes usos, esto es, del futuro simple (Fig. 16) del futuro compuesto (Fig. 17), del condicional simple (Fig. 18), y del condicional compuesto (Fig. 19). Aquí es interesante comparar la opinión de los alumnos sobre los usos empleados para marcar la hipótesis frente al resto de los usos:



Fig. 16 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos del futuro simple

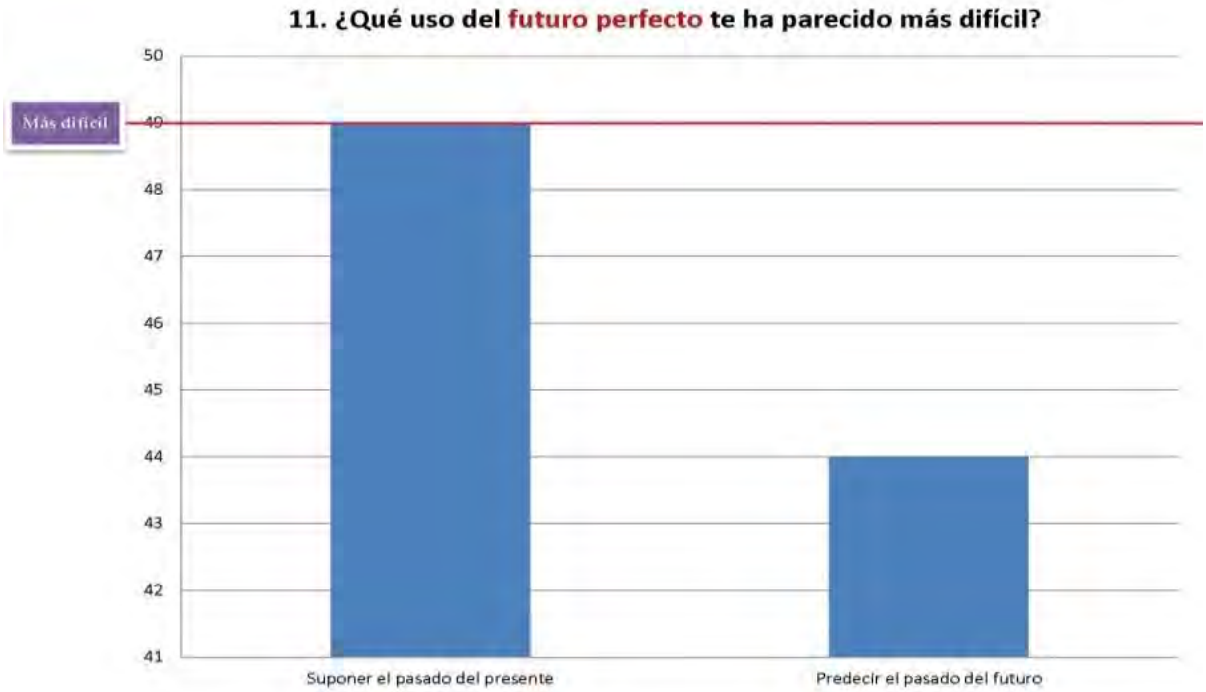


Fig. 17 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos del futuro perfecto

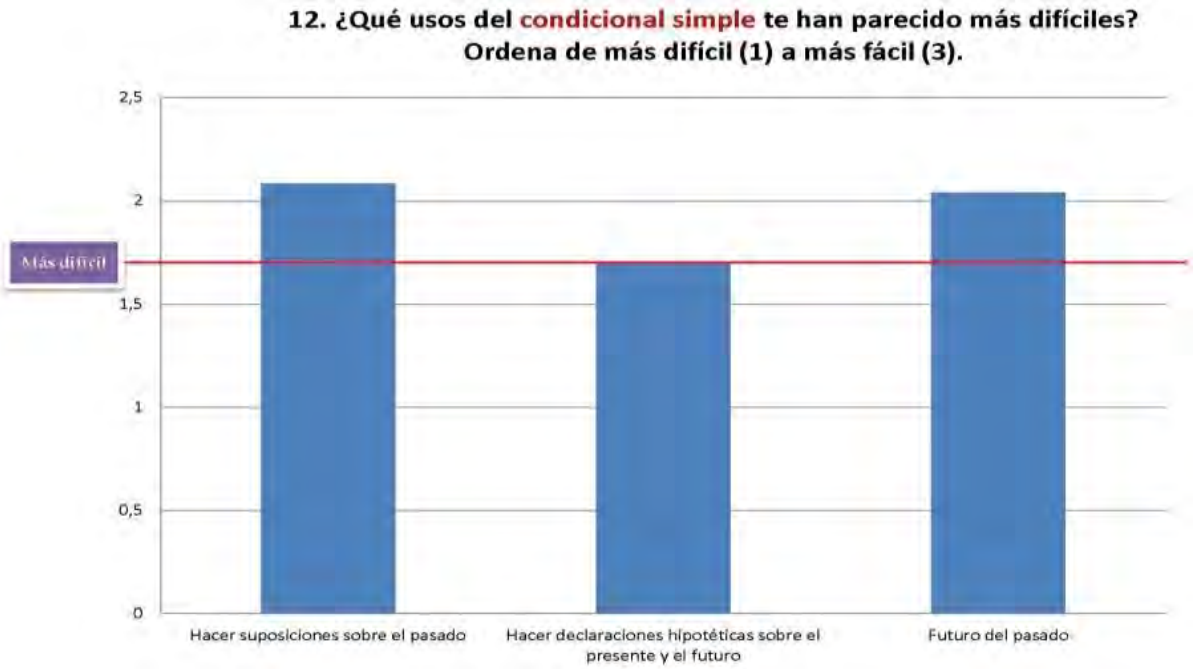


Fig. 18 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos del condicional simple

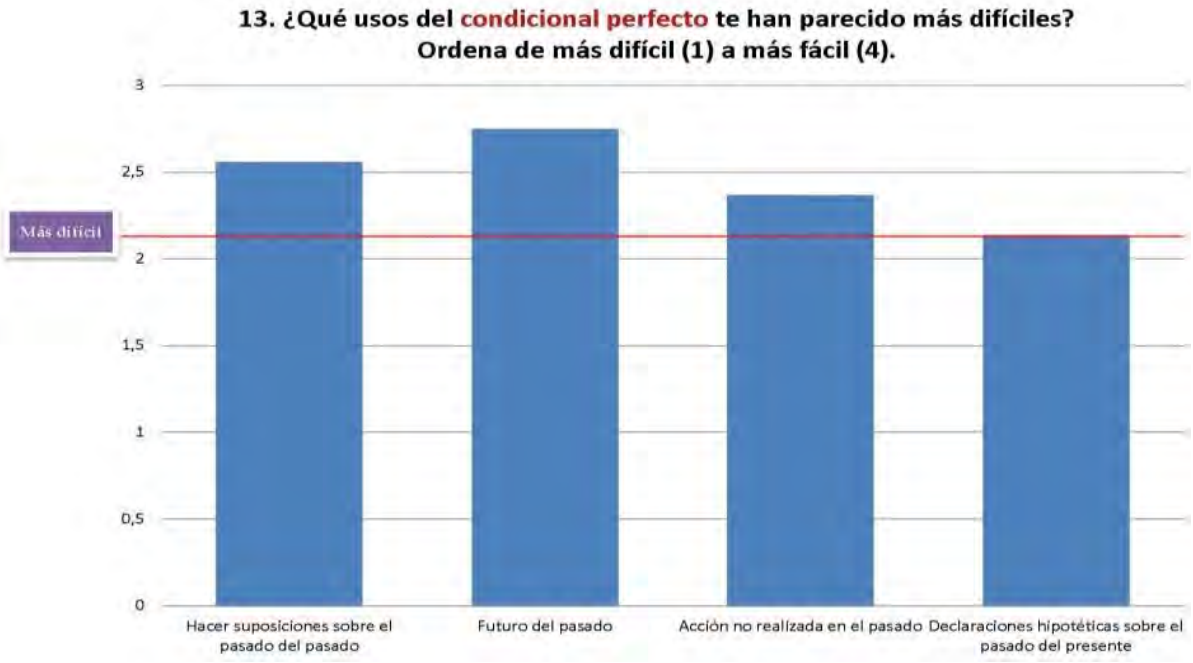


Fig. 19 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos del condicional compuesto

Los cuatro gráficos siguientes (Figs. 20 a 24) muestran los resultados de la opinión y las notas de los alumnos relativos al empleo de los verbos ***ser* y *estar***. En primer lugar, se ofrece la opinión general de los estudiantes sobre la dificultad de ambos verbos (Fig. 20). En segundo lugar, se dan las notas alcanzadas en dos ejercicios donde se les pedía elegir entre uno y otro verbo, dado un determinado tiempo (Fig. 20):



Fig. 20 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de *ser* y *estar*

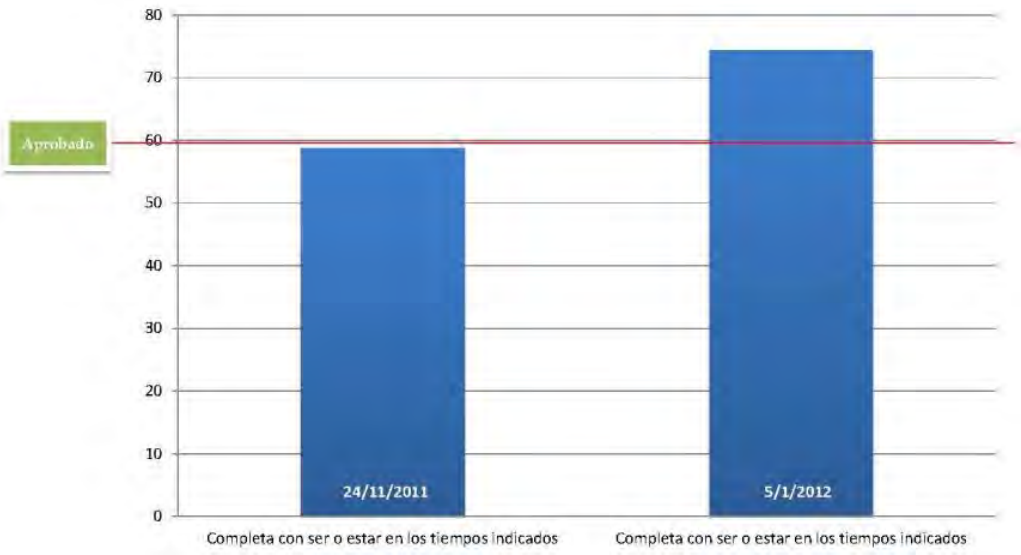


Fig. 21 – Notas de los ejercicios sobre *ser* y *estar*

Se preguntó también a los alumnos, de manera específica, por la dificultad de los diferentes usos de *ser* estudiados (Fig. 22), por un lado, y de los usos de *estar* (Fig. 23), por otro. Dada la gran variedad y dificultad de estos usos (15 en el caso de *ser* y 17 en el de *estar*), y puesto que no resulta fácil para los alumnos decantarse por uno u otro uso especialmente difícil, conviene fijarse en aquellos que sobresalen, es decir, que tienden a ser marcados por los alumnos como especialmente difíciles para ellos:

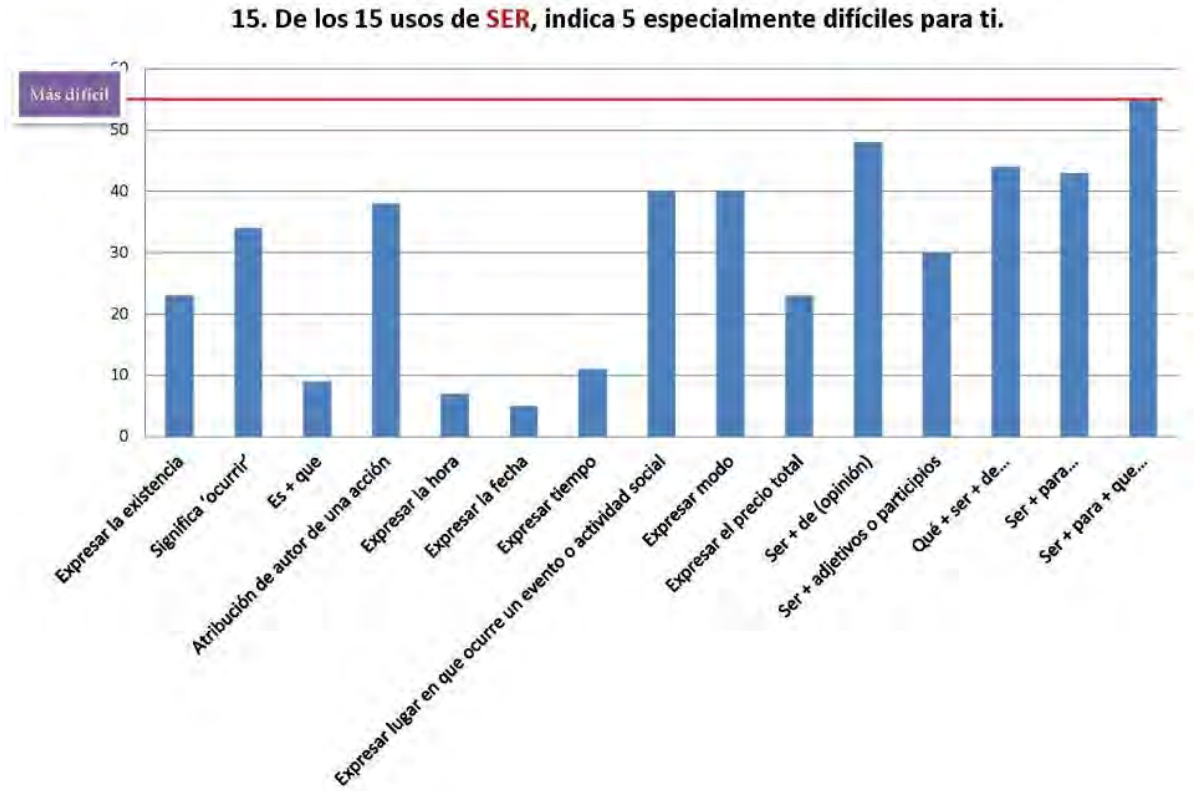


Fig. 22 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *ser*

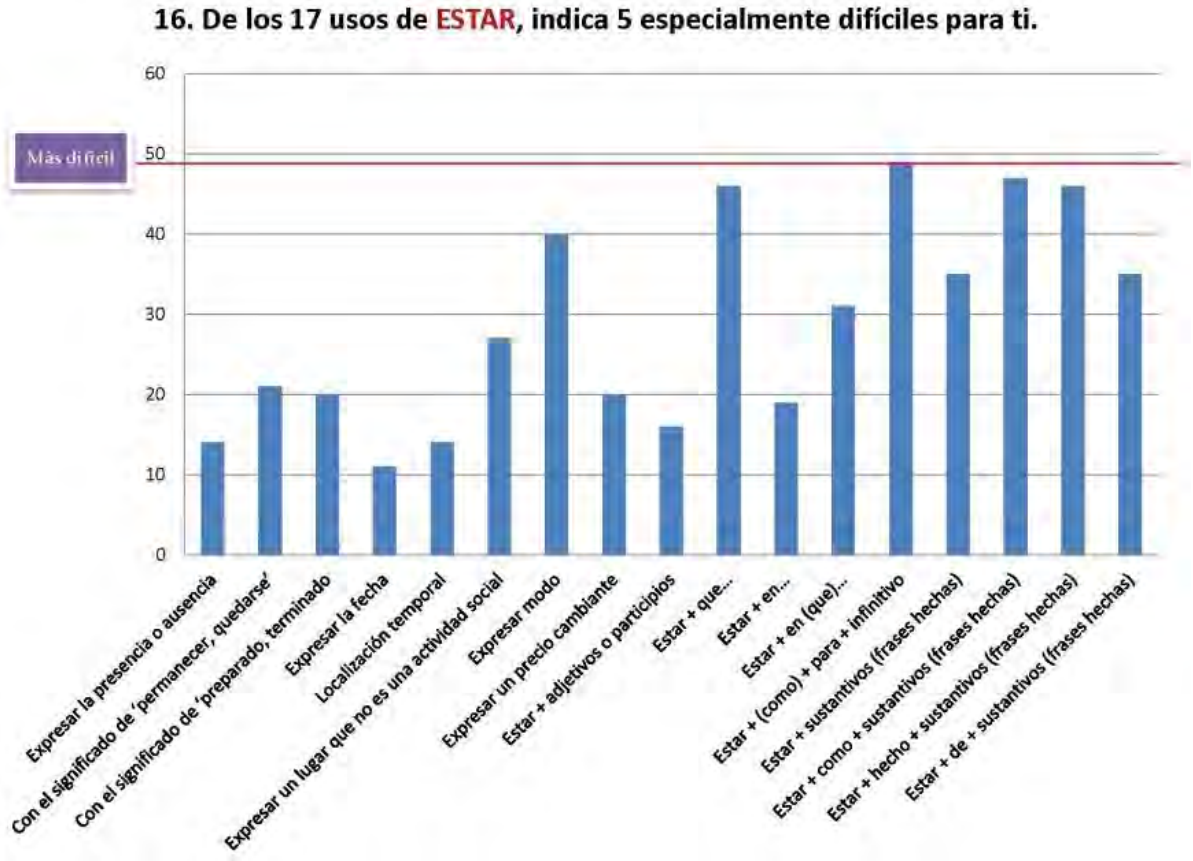


Fig. 23 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *estar*

Finalmente, se dan los resultados correspondientes al tema de las **preposiciones**, cuyo estudio se aborda en los últimas tres lecciones del libro. Para empezar, se muestran las notas obtenidas por los alumnos en dos controles realizados en fechas diferentes (Fig. 24): en el primero de ellos (de fecha 22 de diciembre) tenían que escoger, en tres ejercicios distintos, una preposición entre varias posibles (en el caso del ejercicio sobre *por* y *para*, sólo estas dos), mientras en el segundo (de fecha 5 de enero) se debía elegir una preposición entre todas las estudiadas:

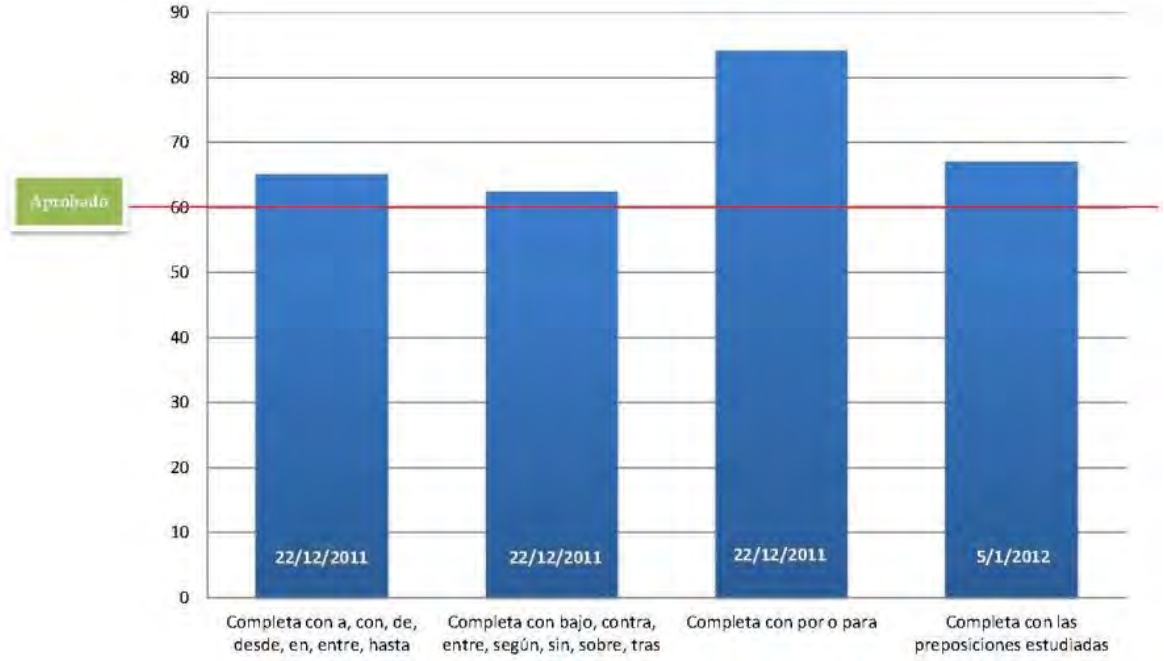


Fig. 24 – Notas de los ejercicios sobre las preposiciones

Seguidamente, se ofrece la opinión de los alumnos sobre los usos de cada una de las preposiciones estudiadas en el libro, diecisiete en total. Los 13 primeros gráficos (Figs. 25 a 37) corresponden a las preposiciones incluidas en la primera de las tres lecciones que tratan este tema, a saber: *ante*, *bajo*, *contra*, *desde*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *según*, *sin*, *sobre* y *tras*. En el primero (Fig. 25) se muestra la valoración global de estas once preposiciones. Luego sigue un gráfico por cada una de las preposiciones (Figs. 26 a 36), donde se recoge la opinión de los alumnos sobre los diferentes usos de cada forma. En el último (Fig. 37) se muestra, de manera combinada y a modo recapitulativo, una clasificación de los 10 usos considerados más difíciles por los alumnos:

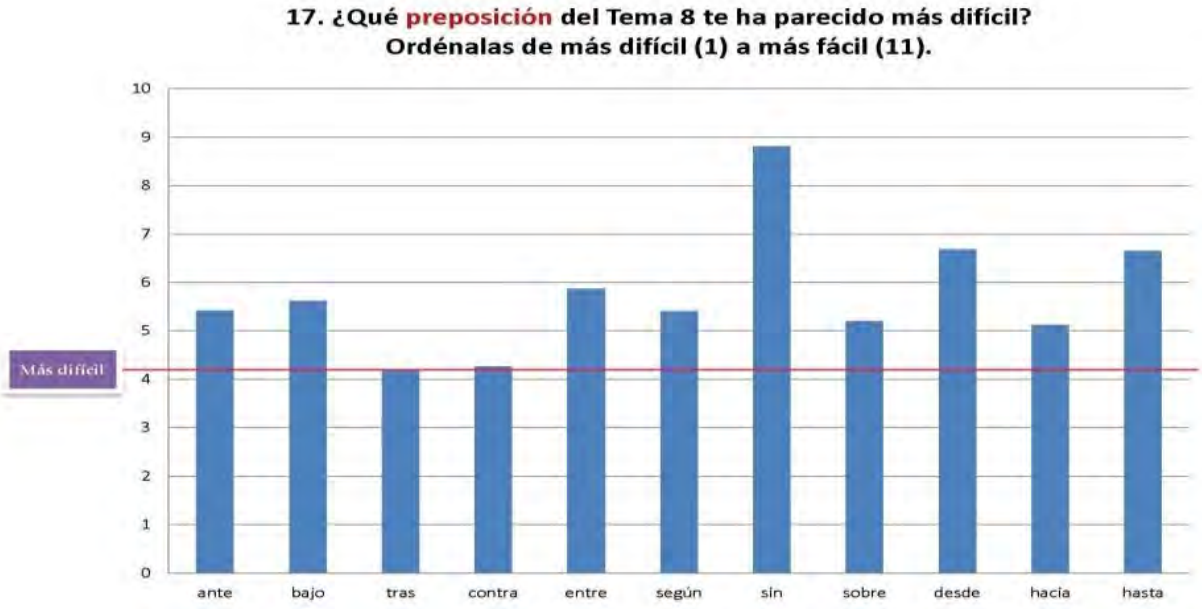


Fig. 25 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de las preposiciones (I)

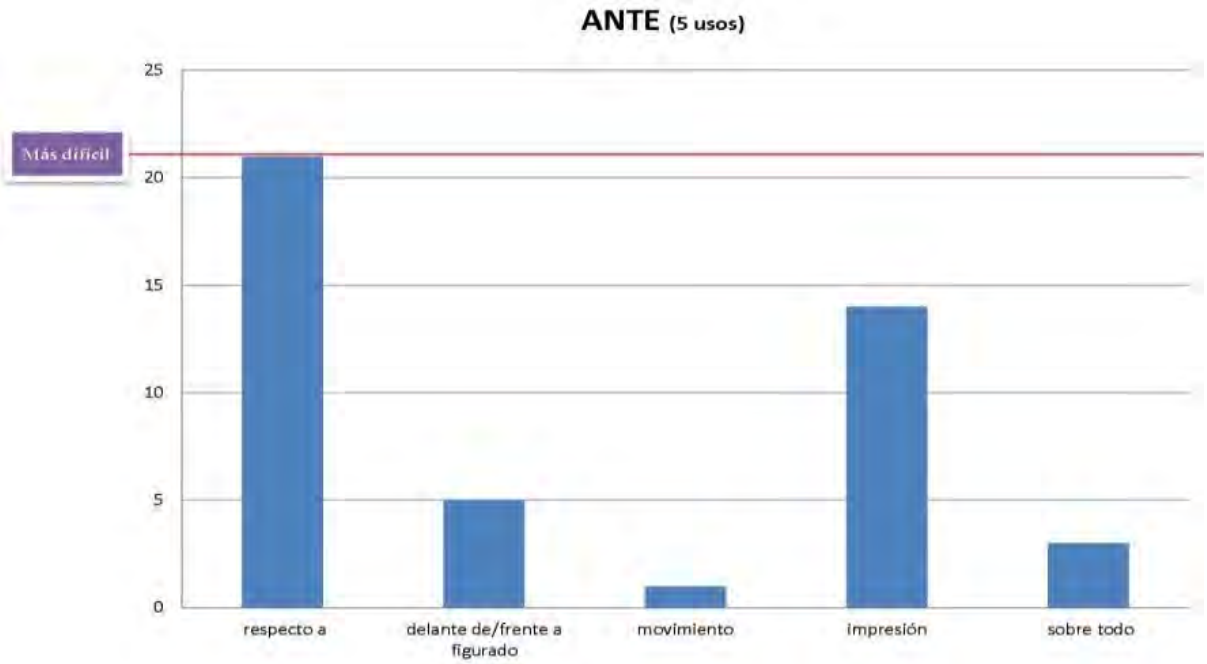


Fig. 26 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *ante*

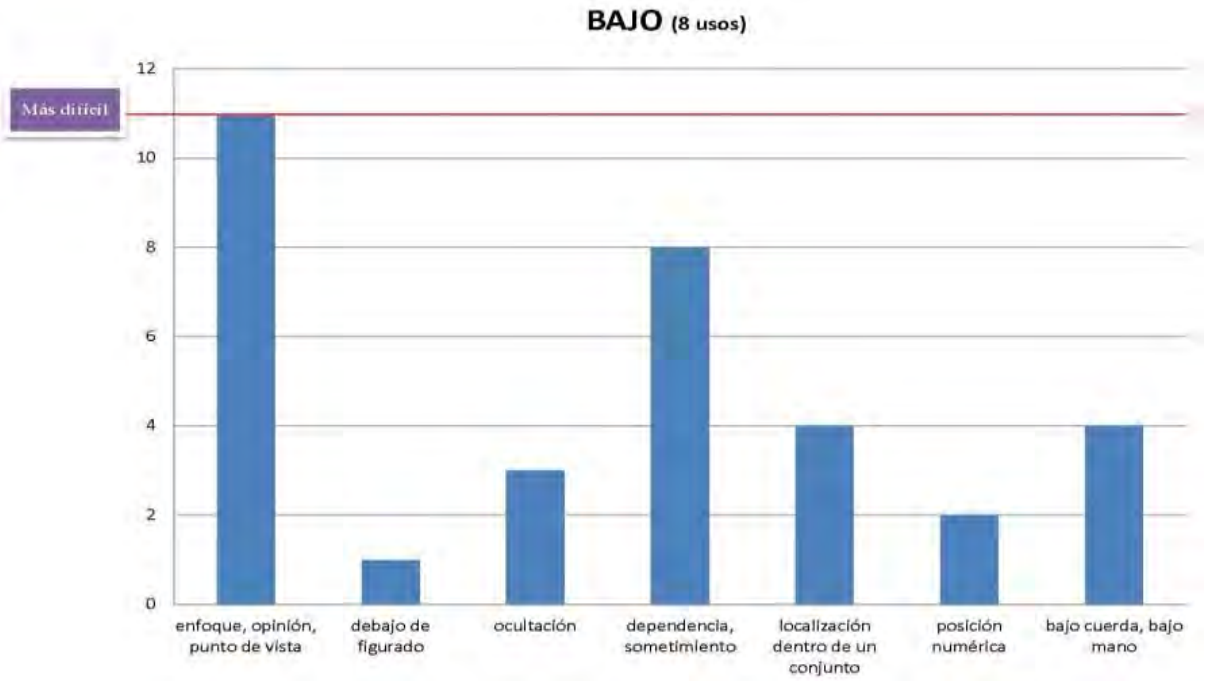


Fig. 27 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *bajo*

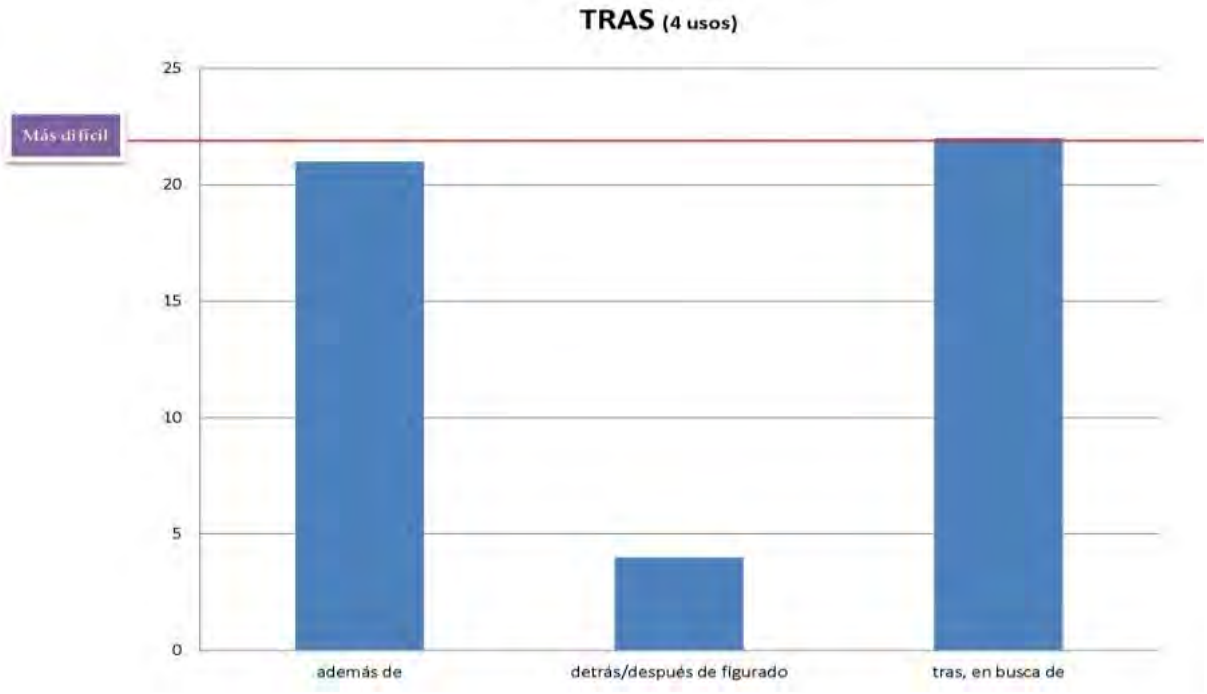


Fig. 28 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *tras*

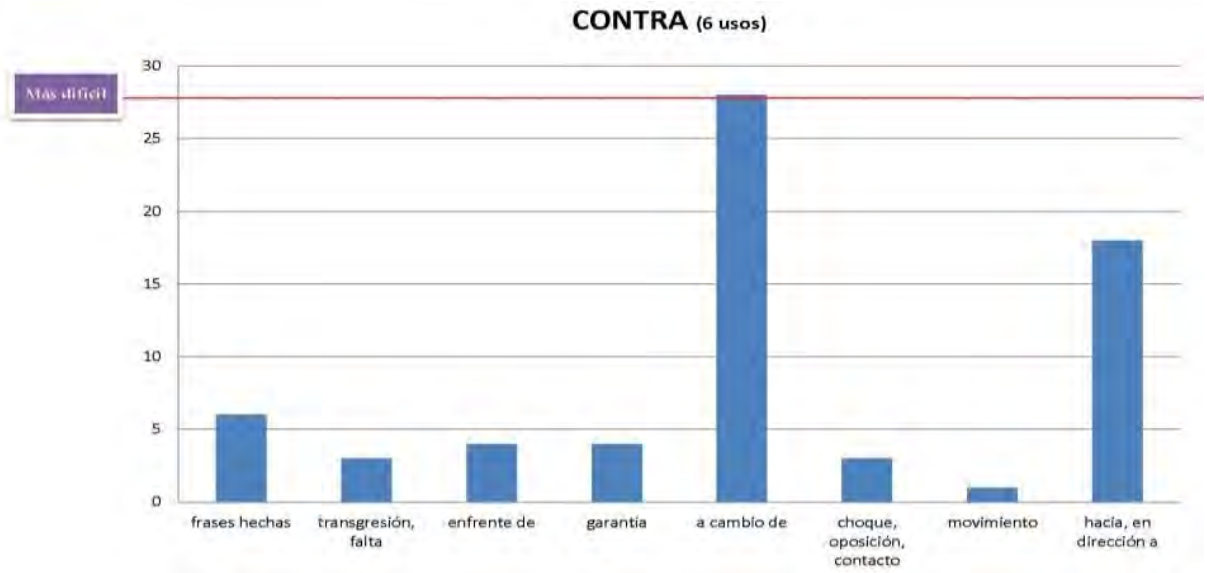


Fig. 29 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *contra*

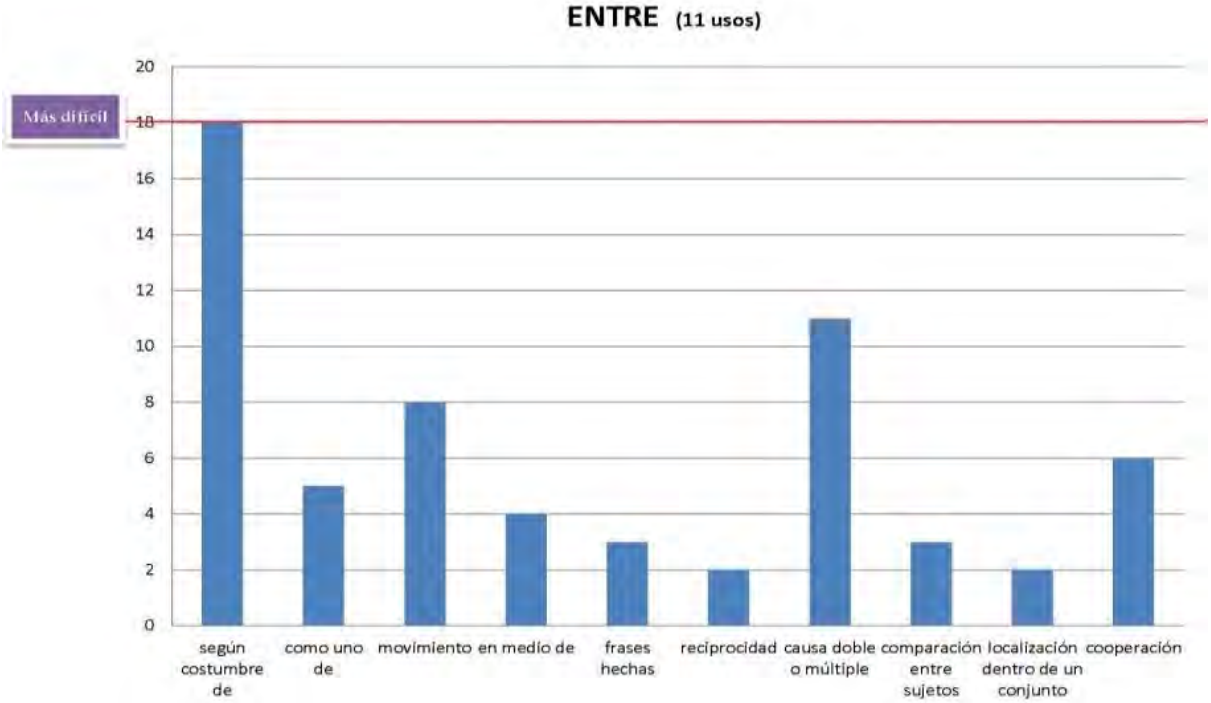


Fig. 30 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *entre*

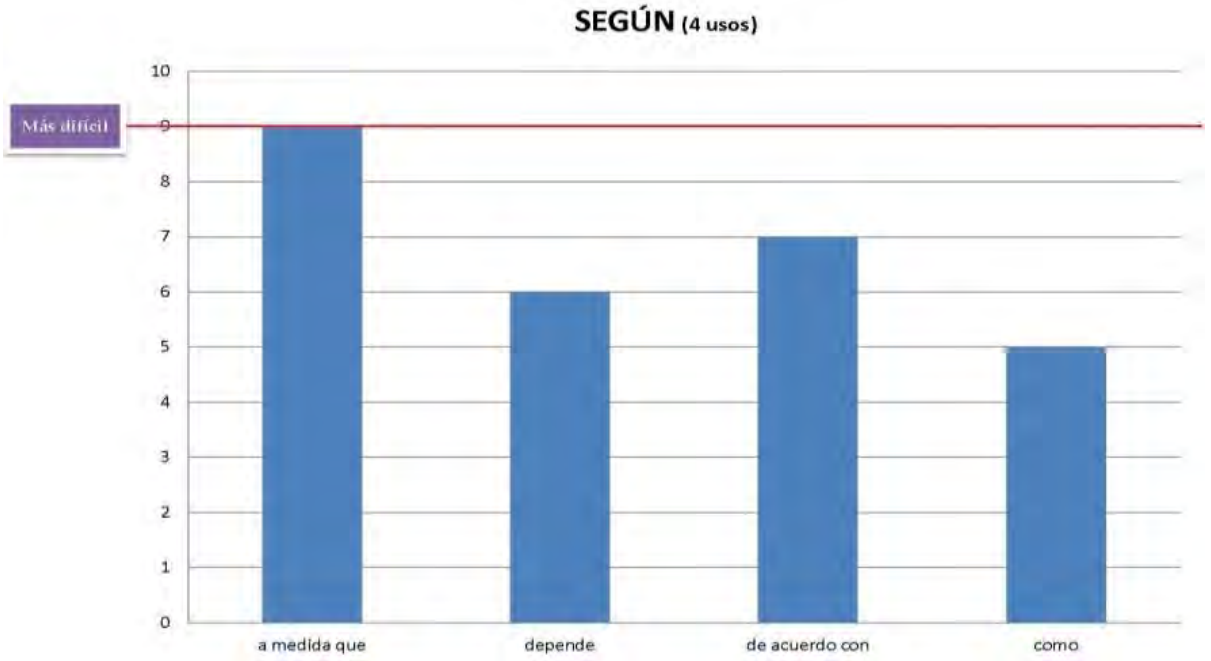


Fig. 31 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *según*

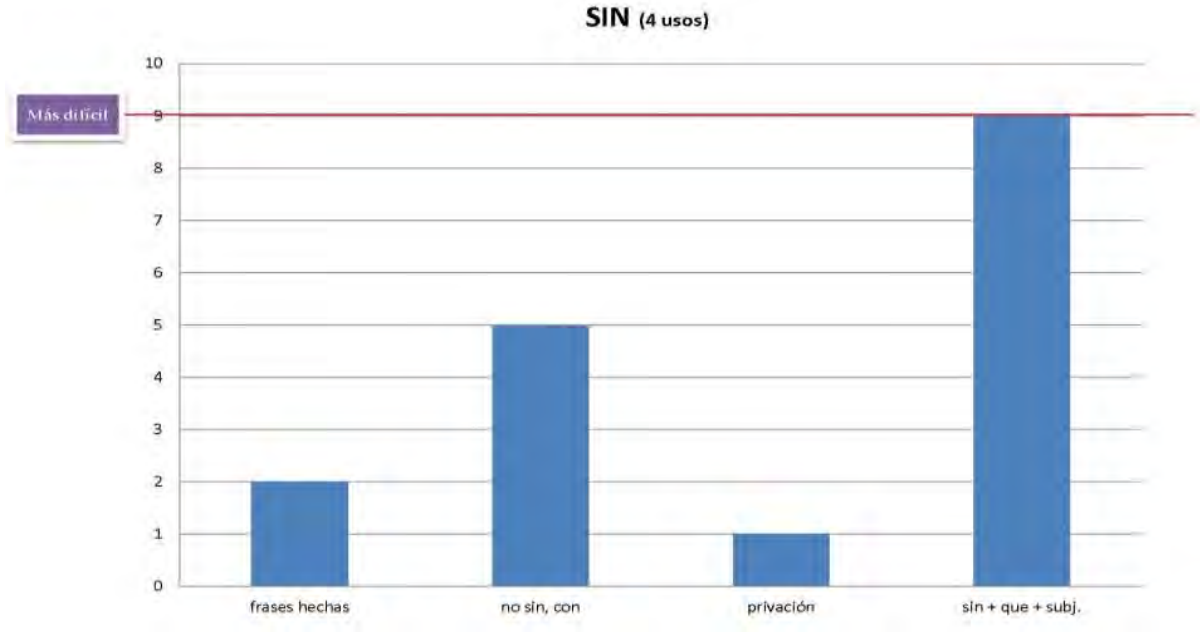


Fig. 32 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *sin*

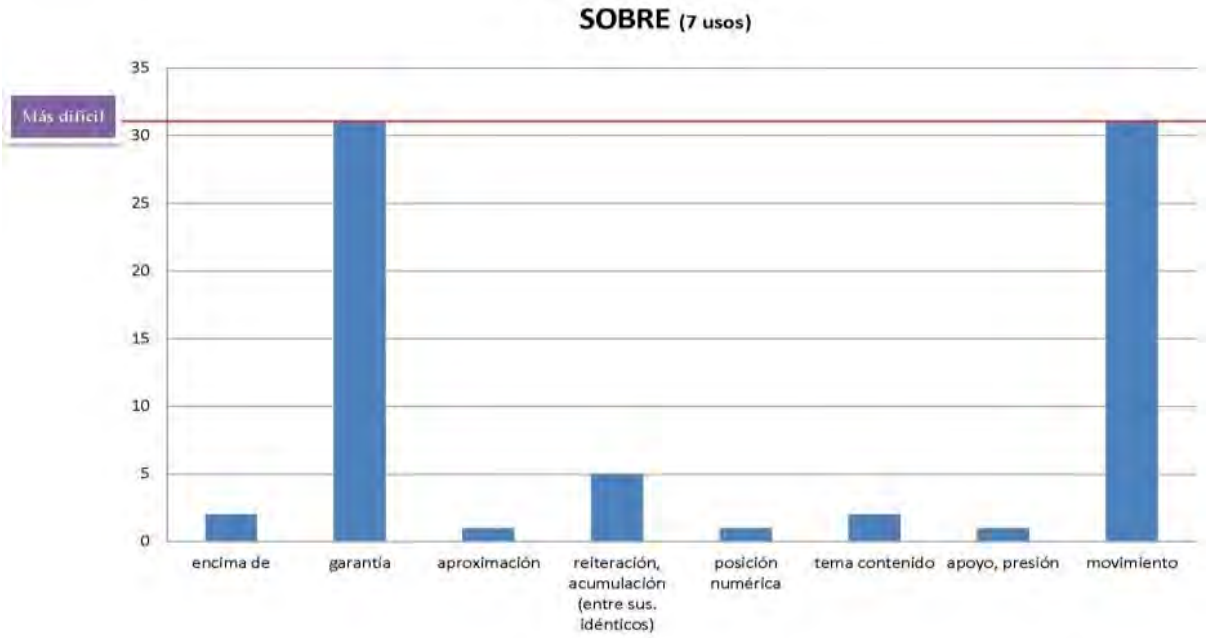


Fig. 33 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *sobre*

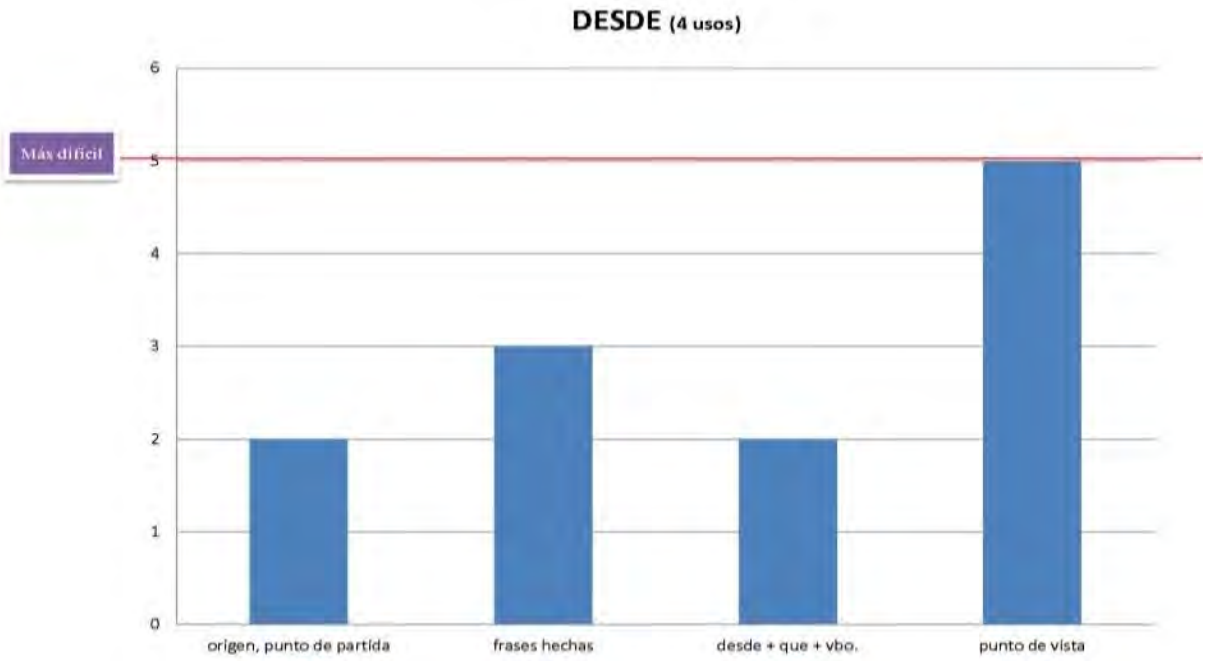


Fig. 34 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *desde*

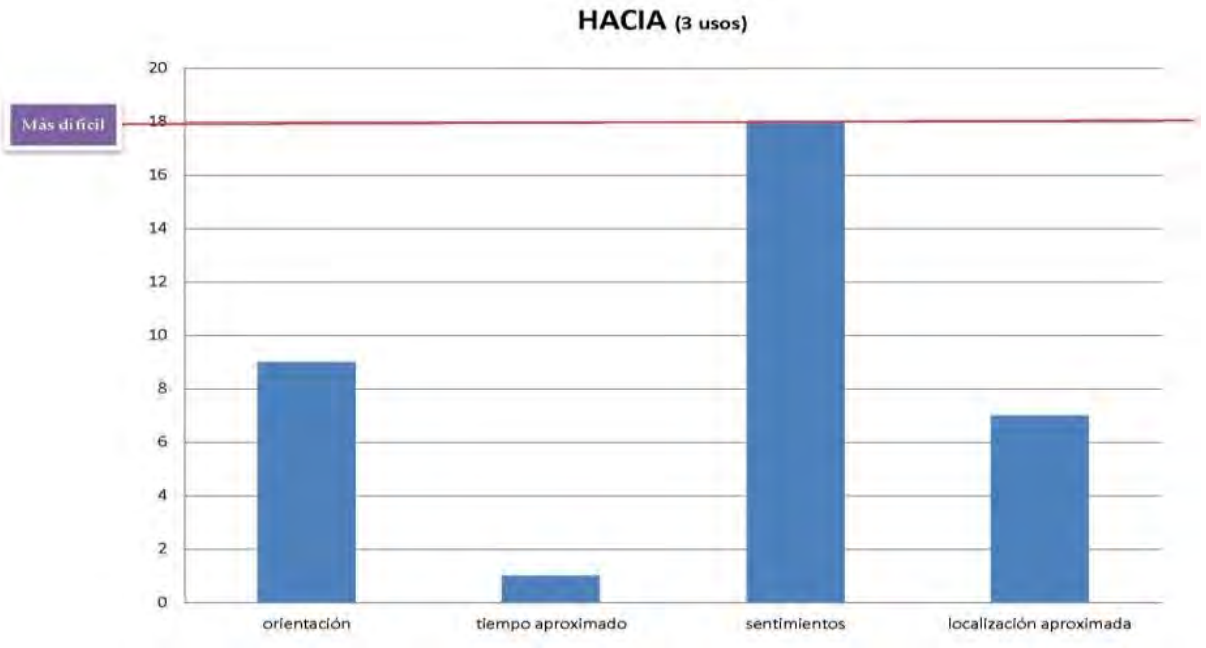


Fig. 35 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *hacia*

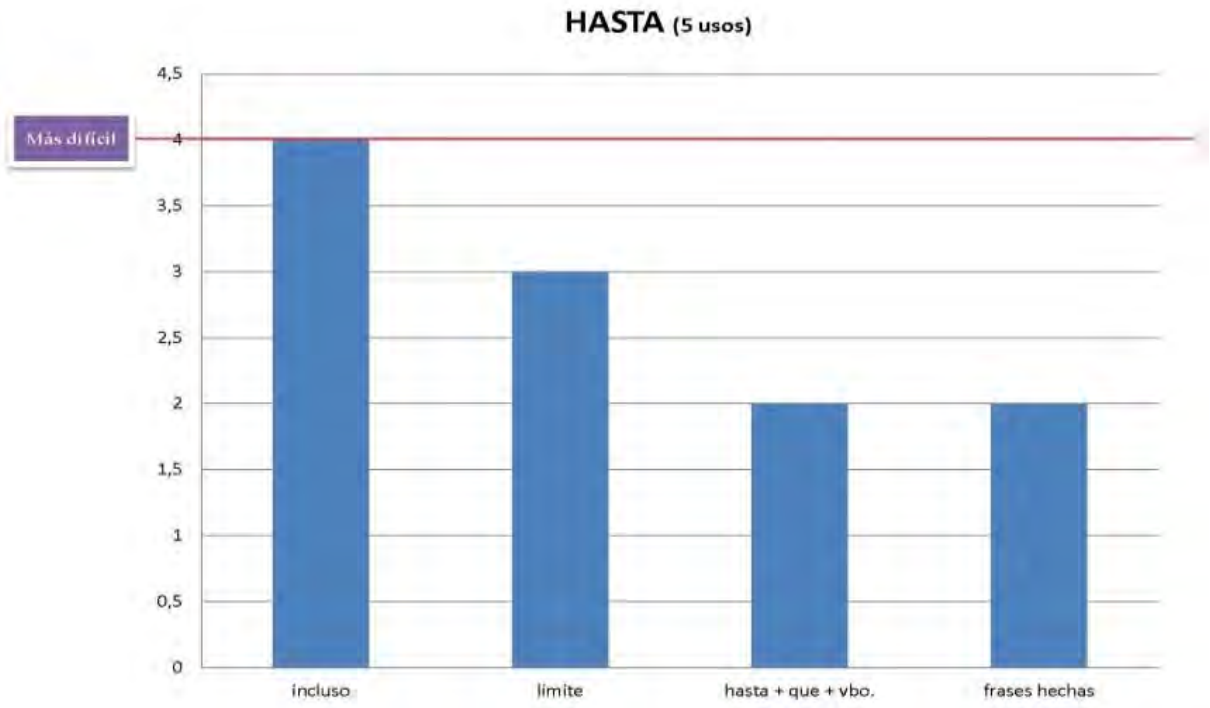


Fig. 36 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *hasta*



Fig. 37 – Preposiciones: los diez usos más difíciles (I)

Los seis gráficos que siguen (Figs. 38 a 43) corresponden a las preposiciones incluidas en la segunda de las tres lecciones que tratan este tema, a saber: *a*, *de*, *con* y *en*. En el primero (Fig. 38) se muestra la valoración global de estas cuatro preposiciones. Después sigue un gráfico por cada una de las preposiciones (Figs. 39 a 42), donde se recoge la valoración de los estudiantes sobre los diferentes usos de cada forma. En el último (Fig. 43) se da, de forma combinada y a modo de síntesis, una clasificación de los 10 usos considerados más difíciles por los alumnos:

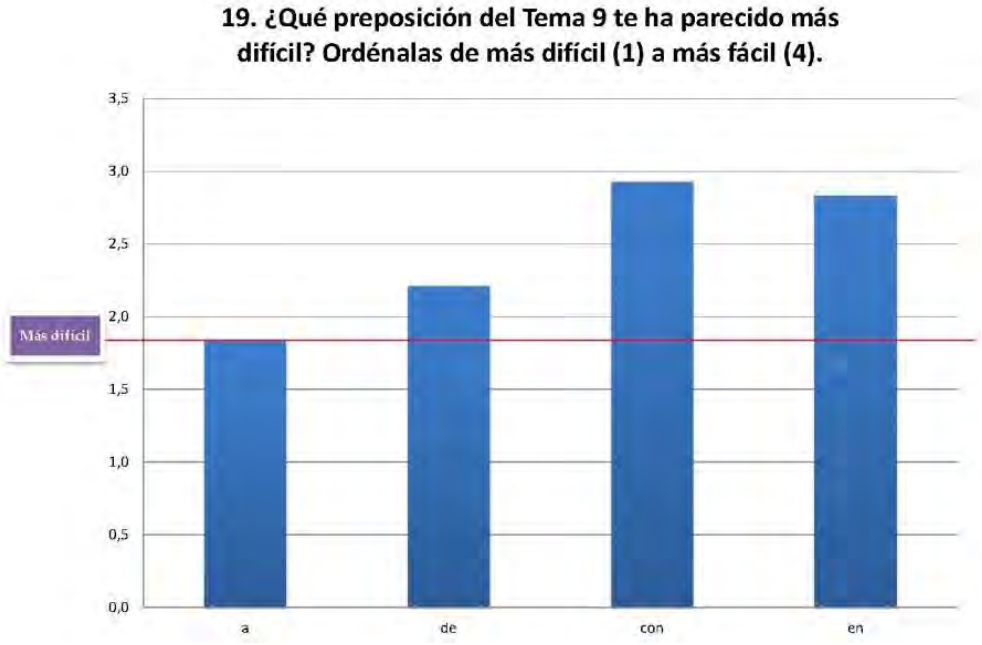


Fig. 38 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de las preposiciones (II)

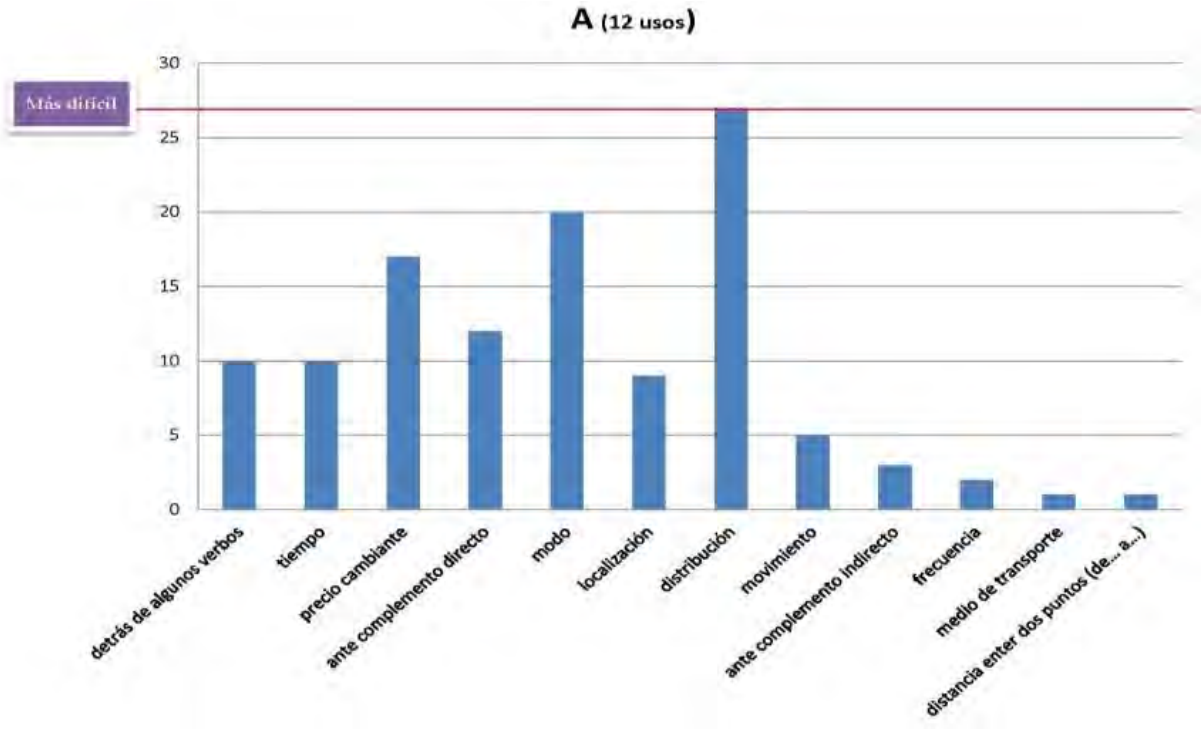


Fig. 39 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *a*

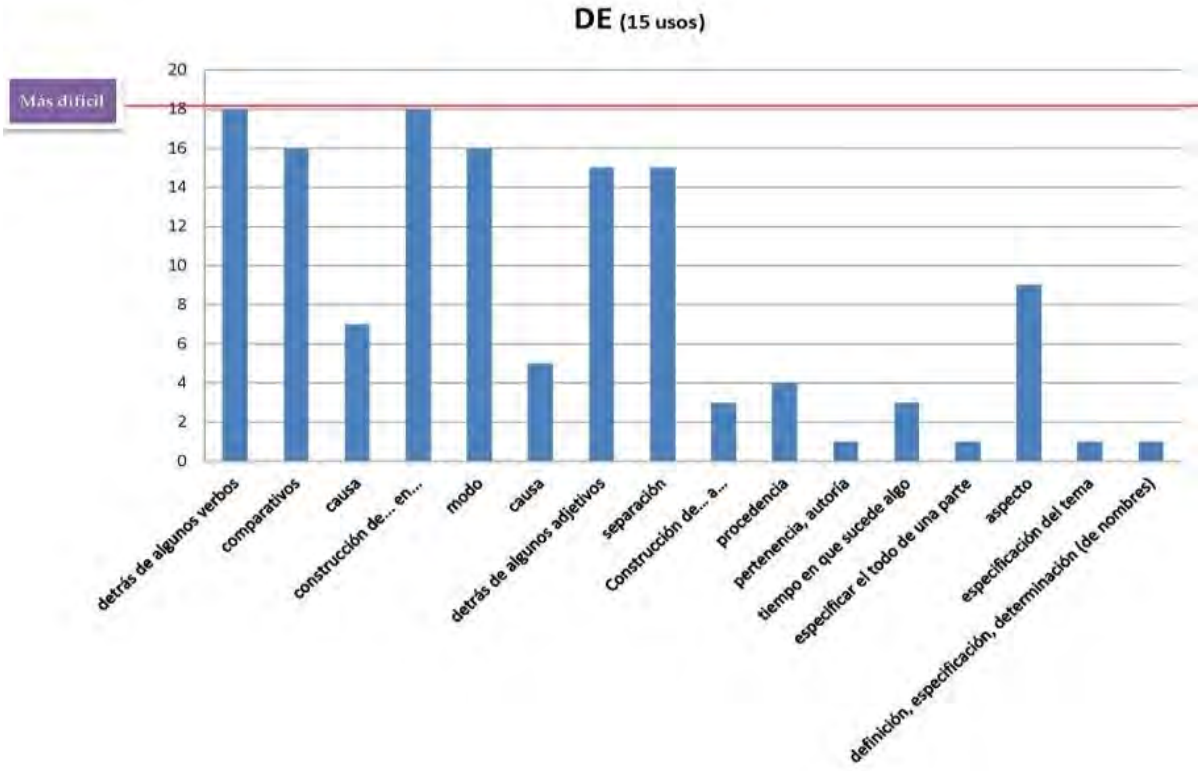


Fig. 40 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *de*

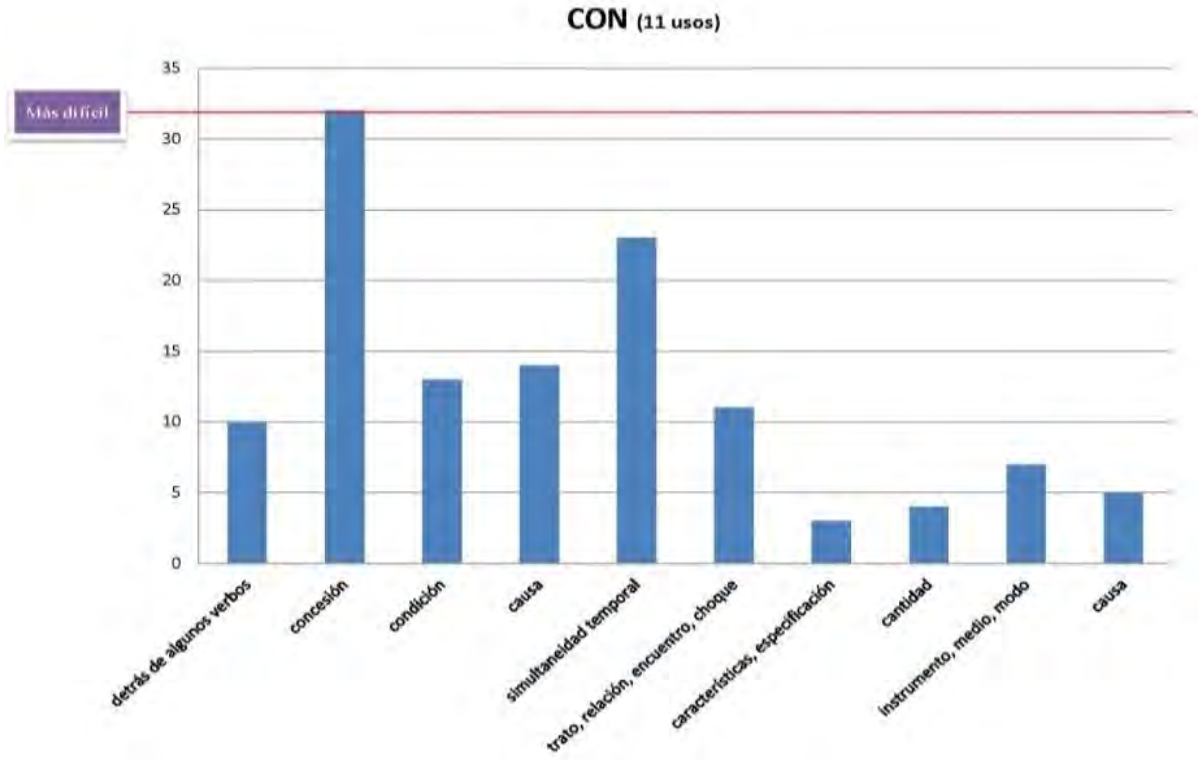


Fig. 41 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *con*

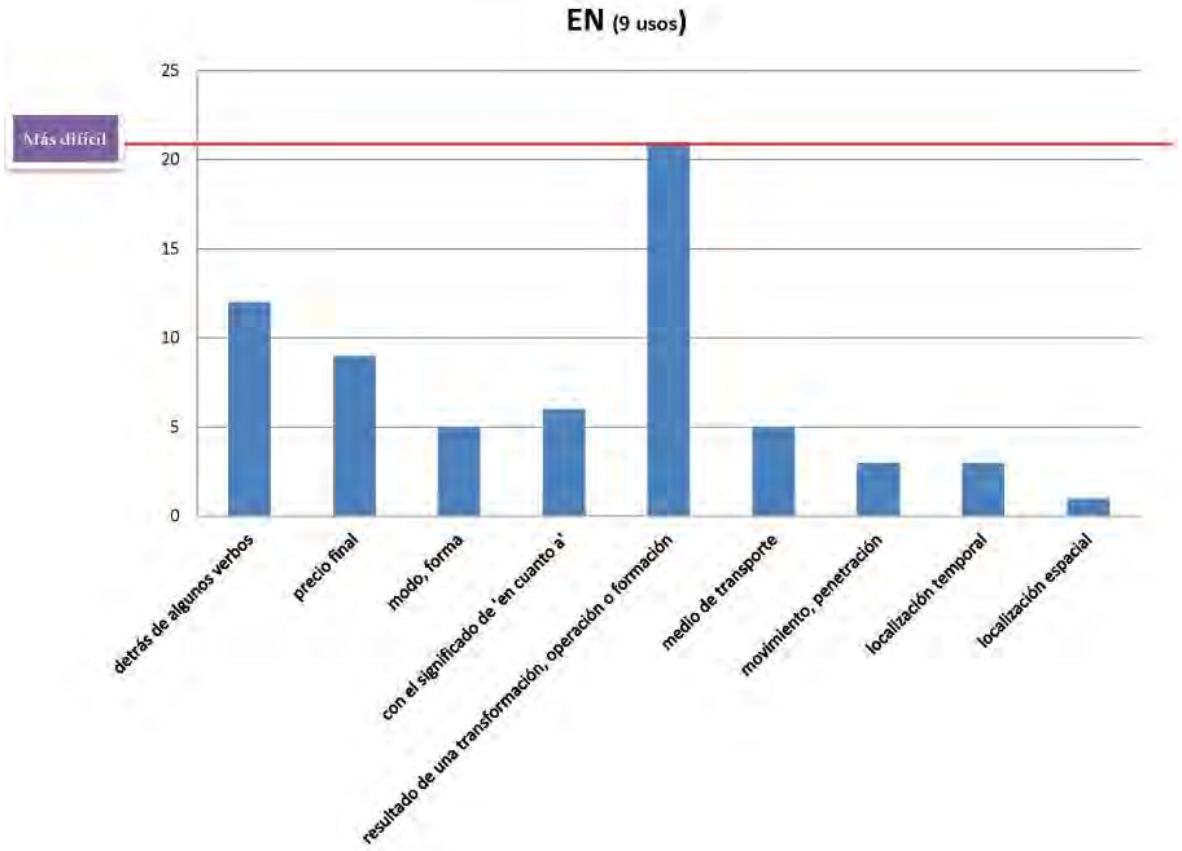


Fig. 42 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *en*

Los usos más difíciles:

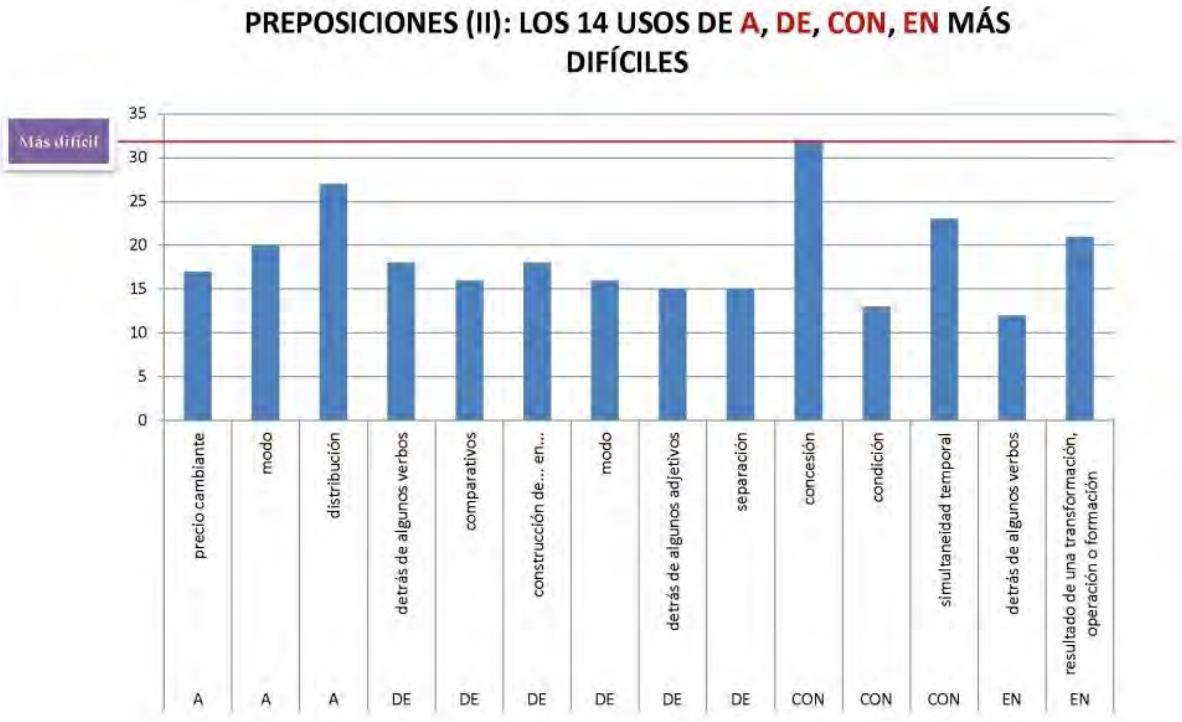


Fig. 43 – Preposiciones: los diez usos más difíciles (II)

Los cuatro últimos gráficos (Figs. 44 a 47) corresponden a las preposiciones *por* y *para*, cuyo estudio cierra el libro tomado como referencia en la presente investigación. En el primero (Fig. 44) se recoge la opinión sobre la dificultad global de estas dos preposiciones. Luego sigue un gráfico por cada una de las preposiciones (Figs. 45 y 46, donde se recoge la valoración de los alumnos acerca de los diferentes usos de *por* y *para*. En el último (Fig. 47) se muestra, de forma combinada y a modo de conclusión, una clasificación de los ocho usos considerados más difíciles por los estudiantes:



Fig. 44 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de las preposiciones (III)

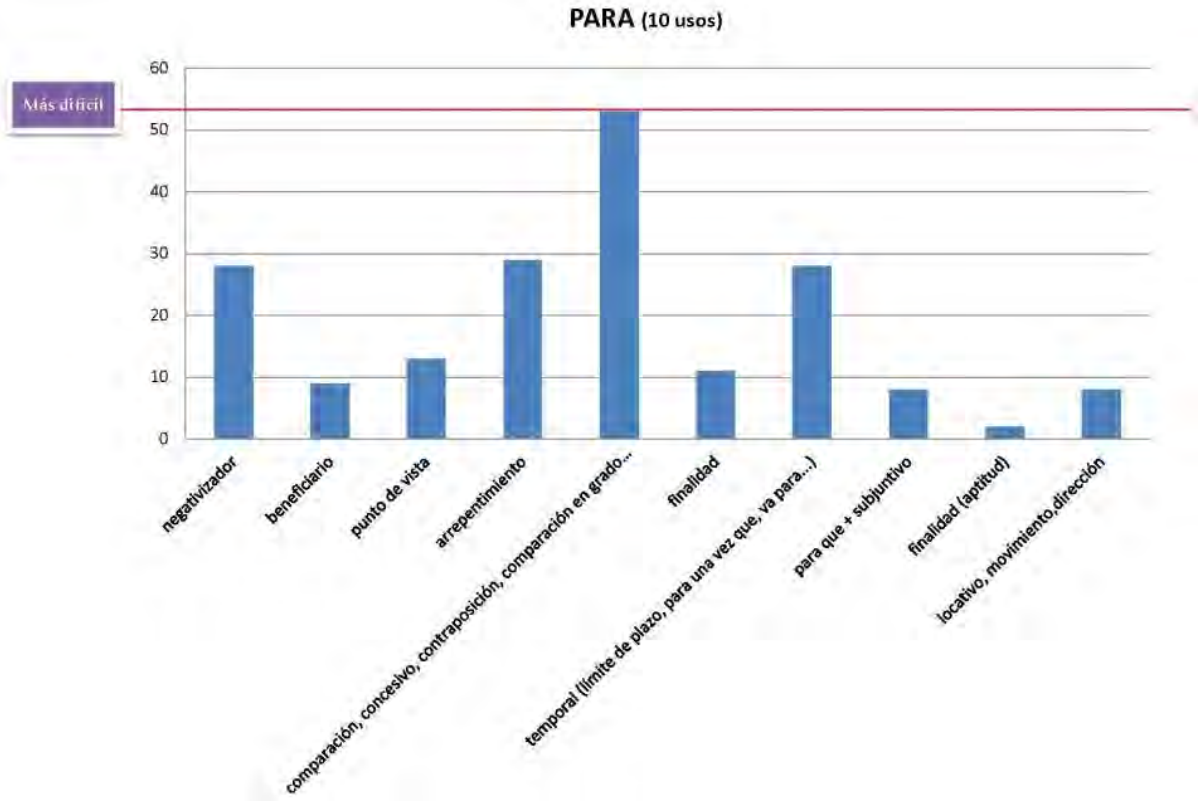


Fig. 45 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *para*

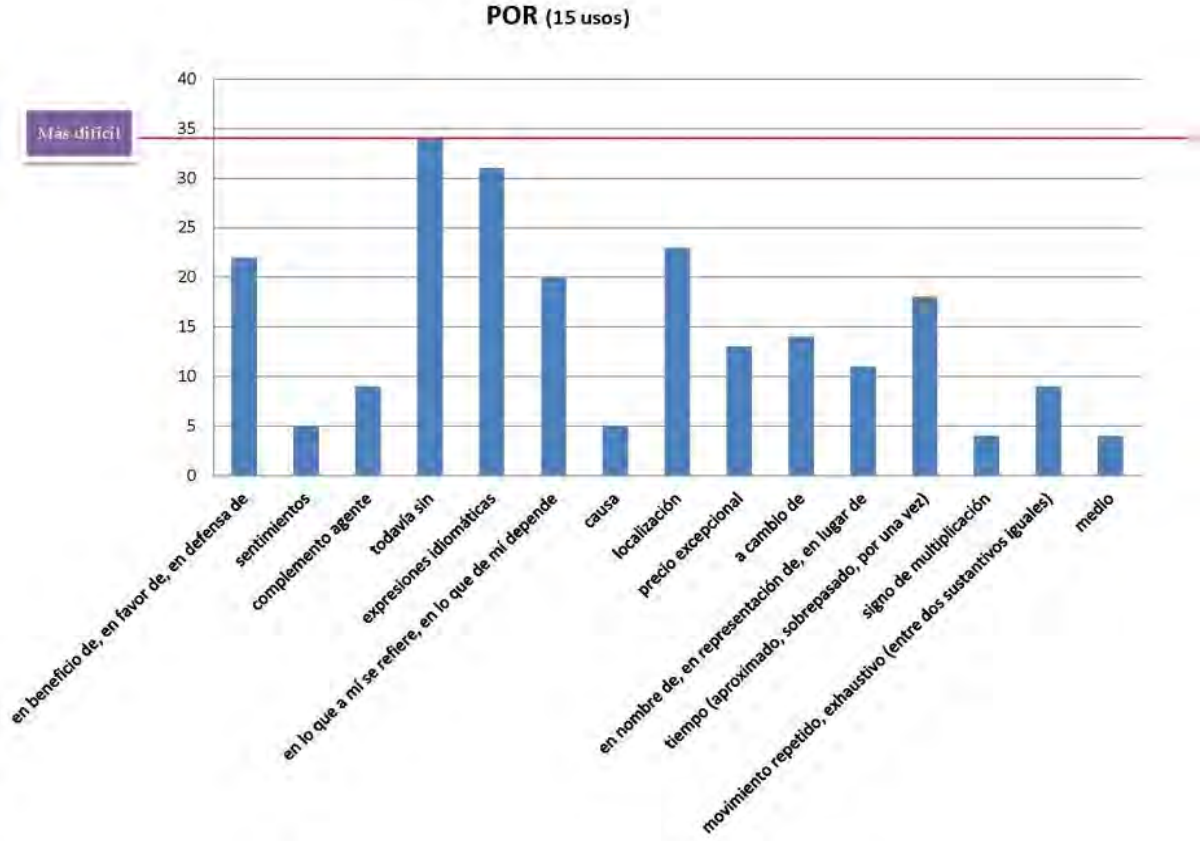


Fig. 46 – Opinión de los alumnos sobre la dificultad de los usos de *por*

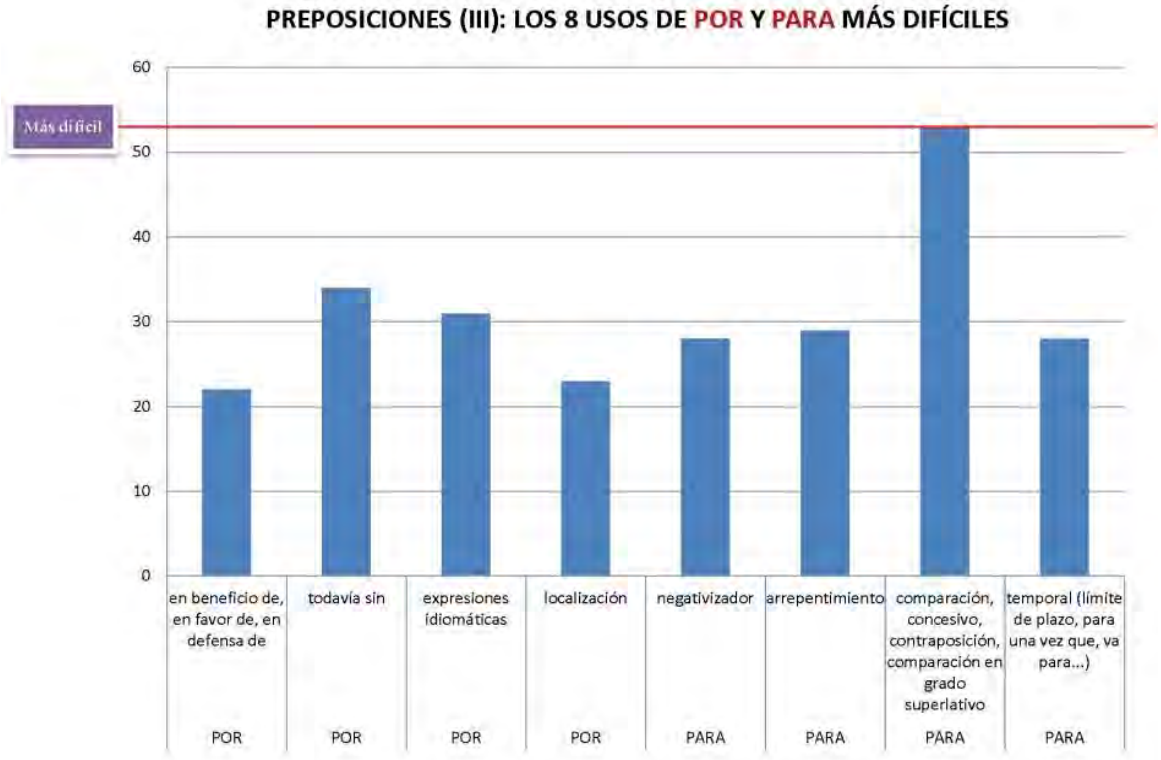


Fig. 47 – Preposiciones (III): los diez usos más difíciles de *por* y *para*

4. Discusión

Para empezar, y globalmente hablando (Fig. 1), los alumnos perciben las **preposiciones**, el **futuro** y el **condicional** y los **tiempos del pasado**, por este orden, como los temas más difíciles del temario abarcado. Los resultados obtenidos en los exámenes (Fig. 2) corroboran que los dos últimos temas son los más complicados de asimilar, con una nota media de 66 y 65 puntos respectivamente; no así el primero, ya que la nota media de los ejercicios de las preposiciones sube hasta 70 puntos y supone la segunda calificación más alta (sólo superada por los pronombres de complemento). En cualquier caso, no estamos antes notas altas.

Por otro lado, aunque no perciben el tema de ***ser* y *estar*** como especialmente difícil, sí les resultaría difícil de acuerdo con su rendimiento académico en esta parte (67 puntos de media, lo cual supone la 3.ª nota más baja). Menos problemas se detectan tanto en su percepción como en las notas de los temas de los **pronombres de complemento** y el **imperativo**. Finalmente, con una nota media de 68 puntos para los seis temas, se constata —una vez más— que la gramática del español, en el nivel de profundidad que se contempla en el contexto investigado, no es fácil para ellos y que, en consecuencia, requiere de un tratamiento intensivo especial por parte del profesor y una práctica intensiva por parte de alumno.

En segundo lugar, el tema de los **pronombres de complemento** no es percibido por los informantes como uno de los más difíciles (4º lugar en la Fig. 3). Este nivel medio de dificultad no se refleja, en cambio, en los resultados académicos (Fig. 4), pues los alumnos obtienen aquí la media más alta entre todos los temas (72), si bien globalmente no se trata de nota muy alta. La colocación, combinación, presencia y reduplicación de los pronombres son percibidas como lo más difícil de este tema. La causa no parece conceptual o teórica (qué es CD y CI) sino más bien procedimental o práctica, esto es, de uso de las formas. A este respecto, parece que la mayor dificultad para nuestros alumnos radica en la combinación de los pronombres con el imperativo, tal como se indica más abajo.

En tercer lugar, el **imperativo** es percibido por los informantes como el tema menos difícil (Fig. 5), sin embargo, la media de las notas (71) no es alta (Fig. 7). Los alumnos, después de dos cursos académicos, todavía tienen un serio problema con el dominio de las formas, especialmente con las del imperativo negativo, que ellos perciben como más costosas (Fig. 6). Por otra parte, el uso combinado del **imperativo con los pronombres de complemento** es un tema especialmente difícil para nuestros estudiantes, según se desprende de sus bajos resultados académicos (Fig. 8). Esta conclusión concuerda con su percepción de que la colocación, combinación, presencia y reduplicación de los pronombres es lo más difícil del tema de los pronombres de complemento. En cualquier caso, en el futuro habría que incluir pruebas (y más ejercicios) para evaluar la adquisición de los usos del imperativo.

En cuarto lugar, el uso de los **tiempos del pasado** de indicativo es el que peor calificaciones académicas recibe de los seis temas investigados (65 puntos de media en la Fig. 11), por lo que podemos concluir que es el más difícil para nuestros alumnos. Con todo, no es el que perciben globalmente como el más difícil (3er lugar en la Fig. 1), por lo que se intuye que el problema no es

tanto teórico-conceptual cuanto procedimental (de ejercitación), sin soslayar la dificultad de las formas verbales y el léxico que aparecen en los ejercicios realizados por los aprendices.

De los cuatro tiempos estudiados, el **pluscuamperfecto** y el **imperfecto** son percibidos, por este orden, como los más difíciles (Fig. 9). No resulta extraño en el caso del imperfecto, objetivamente el más difícil por su variedad de usos, pero sí en el caso del pluscuamperfecto. La razón podemos hallarla, quizá, en la dificultad que perciben los alumnos a la hora de contrastarlo con el indefinido, el contraste más difícil para ellos, equiparable al contraste combinado de las cuatro formas (Fig. 10), por lo que parece aconsejable reforzar la explicación y la práctica de esta parte para ayudarles a superar esta dificultad.

Era esperable, en cambio, que, en relación con el **pretérito perfecto**, el uso como "pasado del futuro" (que corresponde quizá a un nivel superior C1-C2) sea percibido como más difícil que el uso como "pasado del presente" (Fig. 12). Por lo que se ha dicho en el párrafo anterior sobre el **imperfecto**, tampoco llama la atención el hecho que no destaque ningún uso de este tiempo como especialmente difícil para nuestros alumnos, sino que sean varios los percibidos como tales (Fig. 13). También era esperable que el uso para las "descripciones de personas, animales y cosas" —así como de hechos o situaciones regulares— sea destacado como el menos difícil. En cualquier caso, estos resultados vienen a confirmar que se trata del tiempo que requiere una mayor dedicación tanto a la explicación como a la práctica.

En quinto lugar, el tema del **futuro y el condicional** es percibido por los alumnos como el segundo más difícil (Fig. 1), y también es el segundo en el que aquellos obtiene una media más baja en sus ejercicios (66 puntos en la Fig. 2). De hecho, a la hora de practicar el uso contrastado de los cuatro tiempos a la vez, la nota media apenas sobrepasa los 50 puntos. Esta correspondencia nos permite afirmar que, tanto objetiva como subjetivamente, estamos ante un tema muy complicado para nuestros alumnos y que, por tanto, requiere un seguimiento especial por parte del profesor y la implementación de explicaciones y ejercicios de refuerzo en clase.

De los cuatro tiempos implicados, a los estudiantes les parece que lo más difícil es el uso del **condicional perfecto**, mientras que el **futuro simple** lo perciben como el más fácil (Fig. 14). Del primero no destacan ningún uso especialmente difícil, sino que todos les resultarían costosos. Del segundo, en cambio, "suponer el presente" les resulta más complicado que "predecir el futuro" (Fig. 16), lo cual entra dentro de lo esperable. En cuanto al **futuro perfecto**, perciben mucho más difícil "suponer el pasado del presente" que "predecir el pasado del futuro" (Fig. 17). Con respecto a la percepción del **condicional simple**, no destacan ningún uso especialmente fácil o difícil (Fig. 18), por lo que deducimos que en general les parece difícil. En los exámenes, las notas relativas al contraste entre los dos condicionales (con un aprobado "raspado") son significativamente más bajas que las relativas al contraste de los futuros (por encima de los 80 puntos en la Fig. 15). La dificultad principal estriba, pues, en el contraste de los cuatro tiempos en su uso combinado.

En sexto lugar, los alumnos no ven el uso del **ser y estar** como uno de los más difíciles del temario, al contrario, es elegido como el segundo menos difícil (Fig. 1). Sin embargo, en los exámenes es el tema con la tercera nota media más baja (67 puntos según la Fig. 2), lo cual vendría a significar que se trata de un tema más difícil de lo que en principio puede parecerles a nuestros alumnos. Por otro lado, resulta bastante llamativo que más del doble de los alumnos perciba el uso de *ser* como más difícil que *estar* (Fig. 20). Con respecto al primero, no es revelador que los usos

objetivamente más difíciles (por corresponder a los niveles superiores del MCER) sean percibidos como tales por los alumnos, sino que bastantes alumnos aprecien como difíciles usos más habituales como "expresar lugar en que ocurre un evento o actividad", "expresar modo", "atribución de autor de una acción", "ocurrir" (Fig. 22). Lo mismo cabe decir de los siguientes usos de *estar*: "expresar modo", "expresar un lugar que no es una actividad social", "con el significado de 'permanecer, quedarse'", "con el significado de 'preparado, terminado'", "expresar un precio cambiante" (Fig. 23).

En séptimo lugar, el tema de las **preposiciones** es percibido por los alumnos como el más difícil de los seis temas (Fig. 1). Ahora bien, el resultado académico de los estudiantes en este punto no es tan negativo como cabría esperar según la anterior valoración: con una puntuación media de 70, las preposiciones son el segundo tema menos complicado de resolver para ellos (Fig. 2). Es decir, globalmente hablando el tema no sale tan mal parado, si bien es cierto que si esto ocurre es gracias al ejercicio específico sobre *por* y *para*, que con sus buenas calificaciones (más de 80 puntos de media) contribuye notablemente a subir la nota media global: de no mediar este, estaríamos hablando de un aprobado "raspado". Con todo, la nota media obtenida en los cuatro ejercicios sobre preposiciones no pasa de los 70 puntos (Fig. 24), lo cual revela que de nuevo estamos ante una práctica complicada para ellos.

Del grupo de 11 preposiciones correspondientes al tema 8 del libro, las dos percibidas como más difíciles son *tras* y *contra*, mientras que *sin* les resultaría la más sencilla (Fig. 25). Lo segundo se corresponde, en efecto, con el hecho de que *sin* no figure entre los 10 usos más difíciles de este grupo (Fig. 37). En cambio, *contra* y *tras* están representadas tres veces. A estas debe añadirse, no obstante, *ante* y *sobre*, ya que los alumnos han señalado dos usos de cada una de ellas entre los más difíciles.

De las cuatro preposiciones del tema 9 (*a*, *de*, *en*, *con*), *a* y *de* parecen las más difíciles para nuestros alumnos (Fig. 38), especialmente la segunda, ya que estos han indicado seis de sus usos entre los catorce más difíciles (Fig. 43), frente a tres usos de *a* y *con* y los dos de *en*. El uso destacado como más difícil es *con* "concesión", seguido de *a* "distribución, *con* "simultaneidad temporal" y *en* "resultado de una transformación, operación o formación". Los usos percibidos como más complicados de la preposición *de* son "detrás de algunos verbos" y "construcción *de*… *en*…".

Por último, una gran mayoría de los alumnos —66 frente a 30, es decir, más del doble— consideran *por* más complicada que *para* (Fig. 44). No obstante, los resultados del ejercicio específico sobre estas dos preposiciones son bastante positivos (con una media superior a 80, según se refleja en la Fig. 24), de tal suerte que, como se ha dicho antes, esta parte contribuye a subir la media en el tema de las preposiciones, si bien es verdad que se trata de un tipo de ejercicio mucho más fácil que los otros (sobre preposiciones). A juicio de los estudiantes, los usos de *por* más difíciles serían "todavía sin", en "expresiones idiomáticas", "localización", "en beneficio de, en favor de, en defensa de" y "tiempo" (Fig. 46). Y con respecto a *para*, "comparación, concesivo, contraposición", "arrepentimiento", "negativizador" y "temporal" (Fig. 45). De todos ellos, una gran mayoría de los alumnos destaca el uso de *para* "comparación, concesivo, contraposición" como el más difícil para ellos. Todo esto se compadece con nuestra experiencia en el aula, ya que muchas

de las dudas que preguntan en clase (no muchos alumnos, dicho sea de paso) giran en torno a estos usos.

5. Conclusión

De acuerdo con los resultados que arroja la presente investigación, de los seis temas gramaticales estudiados, los tiempos del pasado, el futuro y el condicional, los usos de *ser* y *estar* y las preposiciones, son —por este orden— los más difíciles para nuestros alumnos, mientras que los pronombres de complemento y el imperativo les resultan menos complicados. La discreta nota media global obtenida por los estudiantes en sus ejercicios viene a confirmar esta dificultad, y sugiere la necesidad de prestar una especial atención en clase a aquellos usos que se han revelado como más enrevesados para los aprendices.

La colocación, combinación, presencia y reduplicación de los pronombres de complemento, sobre todo su combinación con el imperativo, les resulta especialmente difícil a nuestros alumnos, al igual que el dominio de las formas de imperativo. Se recomienda, por tanto, reforzar tanto la explicación, por parte del docente, como la práctica, por parte del discente, relacionada con estos puntos gramaticales.

Según las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos, el uso de los tiempos del pasado de indicativo es el tema más difícil para ellos, si bien no lo identifican globalmente como la parte más costosa del programa. De los cuatro tiempos estudiados, el pluscuamperfecto —en especial su contraste con el indefinido— y los usos del imperfecto son percibidos, por este orden, como lo más difíciles. Sin embargo, es el contraste simultáneo de las cuatro formas lo que les supone la mayor dificultad, por lo que resulta aconsejable reforzar la explicación y la práctica de esta parte para ayudarles a superar tal escollo.

El tema del futuro y el condicional constituye, asimismo, tanto objetiva como subjetivamente, un tema muy complicado para nuestros alumnos (el segundo más difícil). En consecuencia, requiere también de un seguimiento especial por parte del profesor y la implementación de explicaciones y ejercicios de refuerzo en clase. De los cuatro tiempos implicados, a los estudiantes les parece que lo más difícil es el uso del condicional perfecto, mientras que el futuro simple lo perciben como el más fácil.

Si contrastamos la opinión de los alumnos con sus resultados académicos, el de *ser* y *estar* es un tema más difícil de lo que en principio puede parecerles a ellos. Resulta llamativo que más del doble de los alumnos perciba el uso de *ser* como más difícil que *estar*. Con respecto al primero, sorprende también que bastantes alumnos aprecien como difíciles los usos más habituales y objetivamente menos complicados.

Por último, el tema de las preposiciones es otro caballo de batalla del aprendizaje gramatical de nuestros alumnos. No sólo porque sea percibido por ellos como el más difícil de los seis temas vistos durante el curso, sino también por la baja nota media obtenida en los ejercicios correspondientes. De las diecisiete preposiciones estudiadas, entre las más difíciles para nuestros estudiantes destacan *a*, *ante*, *de*, *contra*, *por*, *sobre* y *tras*.

Referencias bibliográficas

- Blanco Pena, J.M. (2011): «Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones», en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje. Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES), Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, pp. 108-126
- Cortés Moreno, M. (2002): «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE», Carabela, 52, pp. 77-98.
- Chen, Jing-Wen (2004): Análisis de errores cometidos por los estudiantes taiwaneses en el uso del subjuntivo, Tesina de máster, Universidad de Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Chen, Li-Ling, y Liu, Pi-Chiao (2008): «Análisis de la capacidad en la sintaxis del español del tercer curso del Colegio de Wenzao», en Actas de Ponencias del Noveno Congreso sobre la Didáctica, la Cultura y la Traducción, Universidad de Tamkang, Danshui (Taiwán), 3 de mayo, 2008, pp. 113-126.
- Chen, Hui-Fang (1990): Estudio general y comparativo sobre las preposiciones en el español y en el chino (中文及西班牙文介詞的探討與比較) Tesina de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Fang, Yen-Hsiang (2009): Error Analysis Related to Direct Style and Indirect Style for Taiwanese University Students as SFL (Spanish as a Foreign Language), Tesina de máster, Universidad de Providencia (Taichung), Taiwán.
- Hsie, Miao-Hung (1991): Formas de expresión del tiempo pretérito en chino y en español (中文及西班牙文過去時態的表達方式) Tesina de máster, Universidad de Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Huang Yi-Hsuan (2000): Análisis de errores cometidos por estudiantes taiwaneses en el uso de las preposiciones por y para del español, Tesina de máster, Universidad de Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Lan, Wen-Chun (2003): «Los pretéritos en español y chino», Encuentros en Catay, 17, pp. 287-307.
- Lu Hui-Chuan (1997): «El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas» [en línea], Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE: Actas del VIII Congreso de ASELE, pp. 519-525. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0517.pdf
- — (1998): «Análisis y contraste de error: estudio de 3 puntos gramaticales» [en línea], Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE: Actas del IX Congreso de ASELE, pp. 483-490. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0486.pdf
- Mao, Pei-Wen (2009): «La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto», Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5 (3), pp. 87-103.
- Sánchez Griñán, A. *et al*. (2011): Contextos de enseñanza/aprendizaje de E/LE en el ámbito sinohablante [en línea]. Monográficos SinoELE, 4. Disponible en:

http://www.sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf

- Tseng, Hui-Chi (2008): An error analysis of compositions written by 60 students of the Department of Spanish Language and Literature of Providence University, Tesina de máster, Universidad de Providencia (Taichung), Taiwán.
- Vicente Tavera, L. (2000): «Posibles interferencias de la lengua materna de los estudiantes taiwaneses en el uso de las preposiciones por y para del español» [en línea], Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE: Actas del XI Congreso de ASELE, pp. 723-732. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0723.pdf
- Zhang, Yan (2006): «Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos», Tinta China, 0, pp. 18-20.

EPES 2013

COMUNICACIONES Y TALLERES

Especulaciones y realidad del profesor nativo de E/LE para sinófonos en contexto

CESAR ALEJANDRO ALCARAZ ACOSTA
Universidad de la Ciudad de Pekín
ANA MARÍA LANAU LARRAMONA
Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

1. La lengua española en las aulas de las universidades chinas

En el año 2011 la lengua española se convirtió en la segunda lengua extranjera más estudiada en las universidades chinas, después del inglés. Después de la apertura de la Nueva China (1979), las lenguas inglesa, rusa, japonesa y francesa abarcaban la demanda educativa en los departamentos de idiomas. El desarrollo económico y social del gran gigante asiático no se hizo esperar y el inglés se posicionó como la lengua de comercio y de contacto con el extranjero. Es por eso que todos los chinos actualmente estudian inglés sin importar la carrera que cursen.

Fue en la década de los 80 cuando surgió la tendencia por el aprendizaje de lenguas como el francés, alemán y español; aunque no fue hasta los años 90 cuando los chinos mostraron más interés por la lengua española. Sí que es cierto que hoy en día los grandes referentes culturales son personajes del fútbol, la música y las artes, tales como Raúl González, Shakira y Picasso, entre otros.

Hay un dicho popular bastante conocido en China de Carlos I de España, que versa así: «Hablo en italiano con los embajadores; en francés, con las mujeres; en alemán con los soldados; en inglés con los caballos y en español con Dios»（与大使先生交谈用意大利语，跟女人们说话用法语，同士兵们训话用德，跟马儿说话用英语，和上帝交谈用西班牙语. Y lo más curioso de la frase es que muchos chinos lo creen fervientemente: creen que la lengua española es una lengua para conversar con Dios.

El 14 de julio de 2006 el Instituto Cervantes (IC en adelante) de Pekín abrió sus puertas y de esta forma se consolidó aún más la presencia del español en China continental. Actualmente el IC de Pekín oferta una gran variedad de cursos y actividades culturales atrayendo de esta forma un público heterogéneo; además de estar asociado a centros educativos no universitarios.

En estos momentos unos 10.000 alumnos chinos estudian español en las universidades de China continental, hay unos 60 campus que ofrecen cursos de español. Los motivos antes mencionados son los que han provocado esa fascinación por el español en las aulas de las universidades chinas convirtiéndose en la segunda lengua extranjera más estudiada por los universitarios.

2. Justificación del estudio

Nosotros, Ana Lanau y Cesar Alcaraz, nos conocimos en septiembre de 2008 cuando nos tocó ser compañeros de trabajo en la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín (BISU). Durante este tiempo como colegas y amigos hemos compartido libros, materiales, vivencias y por supuesto trucos para aprender cómo enseñar a los sinófonos nuestra lengua.

El profesorado que es ajeno a los alumnos sinófonos no se imagina cuán diferente y quizás complicado pueda ser enseñar español en las aulas de las universidades. Ahora recordamos que cuando empezamos en este camino pedagógico cada día había algo distinto que contar sobre nuestras clases, comentarios que hacían los alumnos, experiencias que nos llegaban…

Ambos iniciamos enseñando las clases de audición y conversación sin un programa, sin ninguna directriz pero con mucha motivación. A lo largo del tiempo nos hemos encontrado con muchos obstáculos: libros descontextualizados, materiales obsoletos y vicisitudes de tipo vario a la hora de enseñar español.

Por recordar algunas vivencias: un día hablamos de que los estudiantes desconocen todo sobre nuestra cultura como geografía, personajes famosos y fechas conmemorativas entre otros. La clase resulta absurda cuando preguntas: ¿Habéis visto la última película de Pedro Almodóvar?, puesto que la mayoría no conocen a este director.

Un día en una charla de café y hablando de nuestras experiencias salió un tema: «el profesor extranjero en la clase de E/LE», y la primera frase fue: «no es fácil serlo». Muchos colegas desean venir a China a enseñar español ya sea en el Instituto Cervantes de Pekín o en las universidades chinas; y hemos recibido un gran número de peticiones, de recomendaciones para laborar en nuestros pasados y presentes centros de trabajo. Entonces nos cuestionamos: ¿Se conoce realmente el contexto sinófono para enseñar E/LE en las universidades chinas? Este fue el motor que nos inició en esta investigación de campo que hemos realizado en las universidades chinas de Pekín.

Nuestra investigación parte de un contexto, entrevistas y encuestas a alumnos chinos, profesores chinos y profesores nativos de E/LE vaciando la información en tablas y porcentajes para de esta manera mostrar una realidad de la enseñanza del español en China. Lo que ahora mostramos es la primera fase, puesto que nuestra intención es continuar con este estudio y mostrar la realidad general de la China continental.

Ahora después de más de 4 años de vivir y trabajar en China, y de un sin número de cursos, congresos y talleres que hemos presenciado seguimos aprendiendo cómo enseñar, nos falta mucho camino pero aún seguimos con el entusiasmo y la dedicación con el que iniciamos esta gran vivencia.

3. El contexto actual de la lengua española en las universidades chinas

La división política de China se integra de 2 partes: China continental y las regiones especiales de Hong Kong, Macao y Taiwán (para China Taiwán es una provincia); esta investigación

está enfocada en la parte de China continental, ya que desconocemos la realidad educativa en la otra sección.

En noviembre de 2011 en la ciudad de Chongqing, China se reunió la comunidad hispanista china para hablar sobre el desarrollo de la enseñanza de la lengua española en las universidades chinas, después de realizar un censo, las cifras que se dieron a conocer son las siguientes:

a) Hay 60 universidades de China continental que enseñan E/LE;
b) En 40 universidades se puede cursar español como carrera y en los otros campus se estudia como asignatura adicional u optativa;
c) Existen alrededor de 10.000 estudiantes en dichos centros de estudios;
d) Profesores chinos de E/LE activos y registrados existen 600 (hay algunos sin registrar en la comunidad hispanista);
e) Cada centro educativo cuenta con por lo menos 1 profesor nativo de E/LE, principalmente de origen español;
f) Los profesores chinos enseñan gramática;
g) El profesor extranjero nativo de E/LE enseña principalmente audición y conversación;

Una de las cuestiones más recurrentes es: ¿Por qué los chinos estudian español? El profesor José Antonio Moreno, en su publicación en la página web de Sinoele (http://www.sinoele.org), nos muestra una investigación sobre este punto, y ésta es la información que ofrece: «Los estudiantes chinos estudian español por razones fundamentalmente prácticas (…) Muchos estudiantes chinos ven el aprendizaje del español como una apuesta segura en su formación y posterior promoción laboral» (Moreno, 2011).

Los intereses que muestran los chinos al estudiar la lengua española de mayor a menor importancia son:

a) Interés por la cultura española (fútbol, música y toros entre otros);
b) Deseo o intención viajar por algún país hispanohablante;
c) Deseo de obtener un mejor empleo;
d) Para hacer nuevos amigos;
e) Quiere estudiar en España o en un país de Latinoamérica;
f) Se estudia español porque es una asignatura optativa y es fácil aprobar;
g) Otras razones (por ejemplo: aprender español es divertido).

Conociendo este panorama de la lengua española, hemos seleccionado Pekín de la China continental para esta primera parte de la investigación por varias razones:

a) Es la capital de país;
b) Hay un número considerable de universidades que enseñan español;
c) Es donde se encuentran las mejores universidades de China continental;

d) Es el contexto en el que trabajamos actualmente y lo conocemos bastante bien; y

e) Porque vivimos aquí podemos tener contacto directo con estudiantes y profesores.

La Consejería de Educación de España se ubica en la ciudad de Pekín y ha registrado los centros de enseñanza que imparten el español ya sea como licenciatura (4 años) o clase optativa (alrededor de 2 años). La información que se proporciona es la siguiente:

a) Licenciatura en total 9 universidades (véase en el apartado 4).

b) Clases optativas de español total 3 universidades (véase en el apartado 4).

El primer bosquejo que hemos hecho ha sido en estas universidades, hemos trabajado con entrevistas previamente preparadas y así hemos realizado algunas a estudiantes, otras a profesores chinos y otras más a profesores extranjeros de estos centros educativos antes señalados.

4. El profesor nativo de E/LE en las universidades chinas

4.1. Perspectiva de los profesores chinos

Los profesores chinos de lengua española que enseñan en las universidades de China continental tienen un papel fundamental, ya que son ellos los que explican y ejemplifican la gramática a los estudiantes, en general se utiliza el chino mandarín en estas clases. Dichos profesionales de la lengua española, son egresados o licenciados de las universidades chinas, perfeccionan su español cursando posgrados en China o en países hispanoamericanos; en su mayoría son mujeres y tienen bastante experiencia enseñando lengua con el libro base *El español moderno* 现代西班牙语, mismo libro con que el que aprendieron ellos.

Quisimos conocer de primera mano lo que estos profesores piensan sobre los extranjeros que enseñan E/LE en sus centros de trabajo. Por ello primero realizamos algunas entrevistas personales donde preguntábamos:

a) ¿Existe buena relación de trabajo entre ustedes, los profesores chinos y los profesores nativos de español, en su universidad?

b) ¿Por qué en China existe ese método educativo, de tener profesores chinos y profesores extranjeros? Según usted, ¿existe alguna razón específica? ¿Cuál?

c) ¿Qué estrategias lingüísticas enseñan los profesores nativos de E/LE que los profesores chinos no enseñan a los alumnos chinos?

d) ¿Usted cree que el profesor nativo de E/LE aporta elementos culturales, históricos y sociales a los estudiantes? ¿Sí o no? ¿De qué forma?

e) ¿Usted piensa que el profesor extranjero es indispensable en la enseñanza del español? ¿Sí o no? ¿Por qué?

Los resultados de las entrevistas nos parecieron muy interesantes, lo que dicen los profesores chinos sobre los profesores nativos son aspectos muy positivos y enriquecedores. Por ejemplo: las relaciones entre profesores chinos y extranjeros ha mejorado bastante; los profesores extranjeros vienen más preparados, y los profesores extranjeros motivan y ayudan a los estudiantes en su progreso de adquisición de lengua (pronunciación, vocabulario y cultura)...

Después de las entrevistas, realizamos 15 encuestas y hemos divido la información obtenida en 3 apartados, cada uno con sus respectivos porcentajes.

¿Cuáles piensa usted que son las expectativas y la realidad del profesor nativo de E/LE en su centro?

a) 10% un profesor sencillo, dinámico y trabajador
b) 30% un profesor que colabore con los trabajos de la facultad (elaboración de programas y avances)
c) 27% un profesor que dé tutoría a los estudiantes
d) 20% un profesor que tenga buena comunicación
e) 13% un profesor que estudie y que investigue

¿Considera usted que existe una buena comunicación entre ambas partes (profesor chino y extranjero)?

a) 80% no existe buena comunicación entre los profesores chinos y extranjeros
b) 20% sí existe buena comunicación entre los profesores chinos y extranjeros

¿Por qué?

a) 35% no tienen suficiente tiempo para la comunicación
b) 40% no les interesa estar en comunicación mutua
c) 25% otras razones (diferencias personales, distinto horario de trabajo,)

¿Piensa usted que esta comunicación podría mejorarse de alguna manera? ¿Cómo?

a) 55% contacto directo, hablar y compartir con los compañeros de trabajo
b) 30% realizar más reuniones o eventos dentro y fuera del centro de trabajo
c) 15% aún no hay una solución, no sabe cómo.

4.2. Perspectiva de los estudiantes chinos

Las edades de los estudiantes chinos de las universidades comprenden entre los 17 y 23 años, son grupos mixtos, pero en su mayoría son mujeres, en cada universidad en la que existe la carrera de español hay 2 grupos de 40 alumnos aproximadamente por curso y distribuidos en 4 años escolares.

La opinión de los estudiantes sobre los profesores de español es realmente relevante para conocer el contexto que existe en China continental y hemos vaciado detallada y escrupulosamente la información ofrecida por los 62 encuestados. Véase a continuación:

4.2.1. Aspectos positivos del profesor/profesora extranjero

- 62/62 de los encuestados enumeran los tres aspectos positivos que se les pide.
- 5/62 de los encuestados enumeran cuatro o cinco aspectos de los tres que se les pide.

Se ha intentado no modificar las palabras usadas. Lo único que hemos hecho ha sido agrupar las categorías

Conocimientos culturales del mundo hispánico (costumbres, códigos de conducta, música, cine, historia)	1
Clases diversas, activas y dinámicas, metodología y recursos variados	7
Simpático, abierto, extrovertido, cariñoso, amable	5
Lengua auténtica (expresiones, sintaxis, dichos)	1
Promueve la comunicación y el intercambio de ideas (ampliar horizontes)	0
Pronunciación auténtica y clara	
Divertido	
Más pasionales y vivaces	
Responsable, profesional	
Ideas y temas más interesantes y variados	
Práctica auditiva más auténtica	
Buen ambiente en clase	
Buenos comunicadores	
Amable y paciente	
Buena relación con los estudiantes fuera de clase	
Guapo, atractivo	
Promuevo actividades y encuentros extracurriculares	
Sonriente, risueño	
Justo e imparcial	

Solventa dudas con éxito	
Ofrece más oportunidades para practicar la lengua hablada (no habla chino)	
Corrección inmediata	
Enseñanzas vitales	
Premios	
Optimista	
Poco exigente	
Apoyo para la clase de gramática	
Incentiva el gusto por la lengua española	
Ayuda a mejorar la entonación	
Ayuda a trabajar problemas de coherencia	
Clases diversas, activas y dinámicas, metodología y recursos variados	

De los puntos aquí mencionados por los estudiantes vemos que lo que ellos más valoran en cuanto al profesor extranjero son:

1. Los conocimientos culturales en cuanto al mundo hispánico.
2. Metodología y didáctica (uso variado de recursos y estrategias de aprendizaje).
3. La personalidad del profesor (extroversión, amabilidad y cariño).

4.2.2. Aspectos negativos del profesor/profesora extranjero

- 7/62 de los encuestados no enumeran ningún aspecto negativo.
- 4/62 de los encuestados sólo enumeran un aspecto negativo.
- 3/62 de los encuestados enumeran solamente dos aspectos de tres.

Desconocimiento del pensamiento chino, cultura china, sistema educativo chino y peculiaridades del estudiante chino (tímidos y callados, falta de intervención natural en clase) / Abismo cultural. Choque cultural./ Malentendidos, discrepancias o incomprensión (lengua/cultura)	3
Descuidan o ignoran la gramática	
Desconocen el chino, dificultad para aclarar dudas y comunicarse con éxito (sobre todo en el primer curso)	
Desconocen lo que los estudiantes quieren/necesitan aprender	

Hablan rápido, no se entiende	
Conversaciones o temas aburridos/poco variados	
Preferencia por los estudiantes "mejores", más comunicativos	
Contenidos del programa poco estructurados/desorden	
Poco estrictos, demasiada flexibilidad (genera desmotivación)	
Material confuso, falta de directrices	
Pocos deberes o cero deberes	
Clases demasiado lentas/fáciles/superficiales	
Poco tiempo/oportunidades para hablar en clase	
No dan tiempo para la preparación	
Escasez o monotonía del material	
Serios en exceso	
No hacen uso de refranes	
Poco repaso o repaso inexistente	
El profesor habla más que el estudiante	
Imposición de ideales/normas/valores	
Consideran el factor "interesante" sin considerar el factor "útil"	
Conocimientos culturales limitados	
Conversaciones muy guiadas, poco libres/naturales	
Falta de tareas de redacción	
Poca materia	
Desconocimiento de la existencia o contenidos de los exámenes nacionales chinos	
Poco énfasis en los aspectos culturales del mundo hispano	
Uso del inglés en ocasiones	
El acento del profesor/profesora va a influir en el estudiante	
Desvinculación clases profesor chino-clases profesor nativo	
No traen estudiantes extranjeros al aula	
Impuntualidad	
Poca práctica de comprensión oral	
Desconexión contenidos clase/examen	
Insuficiente uso del cine	
Diferente origen geográfico que dificulta la comprensión (variedad del español)	

Dificultad en comunicarse profundamente	
Dificultades en solventar problemas	
Ninguna conexión con la búsqueda real de trabajo	

De los aspectos negativos arriba mencionados por los estudiantes vemos que:

1. El profesor extranjero desconoce la cultura y lengua de sus estudiantes, cosa que genera un «abismo/choque cultural», que a su vez genera problemas de comunicación.
2. El profesor extranjero «no sabe» (o decide no mencionar) la gramática en sus clases.

4.2.3. Diferencias entre profesorado chino y profesorado nativo (de habla hispana)

- 62/62 de los encuestados mencionan entre una y tres diferencias (no se les pide número exacto de diferencias).

Profesorado chino		**Profesorado nativo (habla hispana)**	
Prestan más atención a la gramática	9	Prestan más atención a hablar y comunicar	1
Más estrictos/serios/severos/exigentes/ conservadores	2	Menos estrictos, más laxos, más relajantes	
		Conocedores y divulgadores de la cultura del mundo hispano	
Ponen más deberes		Ponen menos deberes	
Aclaran las dudas sin saber si es correcto		A veces no logran solventar dudas	
El *profe* siempre es el *profe*		El *profe* es más que *profe*, puede llegar a ser un amigo	
Explican más directa y claramente (más fácil de comprender)			
Más atención al léxico		El vocabulario aprendido es más útil para el día a día	
Hablan más chino en clase		Mejor nivel de español hablado	
Aburridos		Más alegres/divertidos/interesantes/abier	

		tos	
No dan oportunidades para hablar o improvisar		Dan clase de una manera más reflexiva, abierta y novedosa, dando oportunidad para hablar e improvisar	
Cuentan con ventajas para explicar la gramática y el vocabulario (lengua vehicular)			
Más ocupados (más carga lectiva, investigación, reuniones)		Menos carga lectiva/Mejor contacto con el estudiante/Actividades extracurriculares	
Tienen objetivo que cumplir		No cuentan con objetivos que cumplir	
Lo más importante es la nota		Prestan más atención al ambiente en clase/al proceso/al uso de la lengua	
Sus clases resultan aburridas por el tema en cuestión (gramática)		No prestan atención a la gramática	
Más preocupados por el estudiante ("el efecto helicóptero")			
Más responsables			
Más conocimientos gramaticales			
No dejan tiempo para pensar, dictan órdenes			
Hablan conforme la gramática		Hablan natural, según el uso y la costumbre	
Nos hacen escuchar		Nos hacen intervenir	
Ritmo más rápido		Ritmo más lento	
Deberes que no precisan creatividad		Deberes que precisan creatividad	
Se limitan al material		Gran variedad de material	
Hablan peor español			
		Más oportunidades para escuchar lengua auténtica	
Más puntuales y ordenados		Menos puntuales	
Menos prácticos		Más prácticos	
Menos interactivos		Más interactivos	
		Prefieren enseñar audición	
		Más activos	

		Diferentes acentos	
		Más atractivos	
		Más creativos	
		Menos libros	
		Métodos de enseñanza más flexibles	

Otros (sin especificar la diferencia entre los profesores):

El ambiente es muy diferente	
Desempeñan papeles muy diferentes pero complementarios entre sí (el profesor chino construye los cimientos mientras que el nativo los consolida: perfeccionamiento y logro de un discurso natural)	
Diferentes maneras de enseñar debido a las asignaturas que imparten	
Flexibilidad por parte del profesor extranjero debido a la posibilidad de usar diferentes manuales y elegir contenidos	
Diferente metodología	

Entre las diferencias que los estudiantes mencionan entre profesorado chino y nativo (de habla hispana) cabría subrayar:

1. El estudiante chino sabe que el profesor chino imparte gramática y el extranjero, destrezas orales; pero no sabe por qué ni cómo (falta de programas, inexistencia de recursos).
2. El estudiante chino se percata de la diferencia de metodología y didáctica entre ambos profesores pero no sabe (o no lo menciona) a qué se debe.
3. El estudiante sigue valorando el componente cultural y la personalidad en la clase del profesor extranjero.

5. Perspectiva de los profesores nativos de E/LE

El profesor nativo de E/LE en China continental se puede dividir en 3 grupos:

a) El lector. Profesor procesado y seleccionado por el gobierno español.
b) El profesor extranjero. Contratado directamente por las universidades.
c) El profesor colaborador. Enviado por el Instituto Cervantes de Pekín y normalmente es el profesor que imparte la clase de español como asignatura optativa.

A partir de lo anterior veamos cómo están distribuidos los profesores nativos de español en las universidades de la ciudad de Pekín:

Universidad	**Profesores**	**Tipo de profesor**
Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín 北京外国语大学	4	Lector
Universidad de Pekín 北京大学	4	Lector
Universidad de Lengua y Cultura de Pekín 北京语言大学	4	Lector Profesor extranjero
Universidad de Estudios Internacionales de Pekín 北京第二国语学院	3	Profesor extranjero
Universidad de Economía y Comercio Internacional 对外经济贸易大学	3	Profesor extranjero
Universidad Normal de la Capital 首都师范大学	3	Lector Profesor extranjero
Universidad de Estudios en Medios de Comunicación 中国传媒大学	2	Profesor extranjero
Universidad de la Ciudad de Pekín 北京城市学院	2	Profesor extranjero
Universidad Unida de Pekín 北京联合大学	2	Profesor extranjero
Universidad Tecnológica de Pekín 北京理工大学	5	Profesor colaborador
Universidad Tsinghua 清华大学	2	Profesor colaborador
Universidad Renmin 中国人民大学	1	Profesor colaborador

6. Conclusión

Por nuestra parte sólo cabe sugerir posibles vías de actuación, como por ejemplo, obtener, traducir, divulgar y atenerse a los temarios nacionales para Departamentos de Español de las universidades donde se imparte la materia, incluyendo nuevas metodologías que contemplen de primera mano las realidades socio-culturales del mundo hispánico desde un punto de vista mucho más lejano. Por otro lado, vías de investigación en cuanto a diseño de temarios ajustados al Marco Común de Referencia y los exámenes nacionales chinos.

Es indispensable tomar en cuenta cómo enfatizar la comunicación entre el profesorado chino y extranjero; la dedicación del profesor extranjero en los trabajos pertinentes al Departamento de Español; formación continua del profesorado extranjero y por supuesto una buena preparación de sus clases. Por parte del alumnado éste espera un profesor dinámico, divertido, con una fuerte personalidad y sobre todo conocedor de ambas culturas.

Por nuestra parte hemos decidido continuar con nuestra investigación pero también creemos que esta muestra de campo abre las puertas a otras posibles investigaciones relacionadas con este tema.

Referencias Bibliográficas

- Arriaga, N. (2009): «La situación del español y su enseñanza en la república popular China», en Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE, (número especial, diciembre 2004).
- Blanco, J.M. (2011): «Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes» [en línea], en Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011. Suplementos SinoELE 5, 60-81. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=141&Itemid=76&lang=es [fecha de acceso: 23 de mayo 2012].
- Briz Fernández, I. (2011): «¿Por qué enseñar pronunciación? Análisis y propuesta didáctica» [en línea], en Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011. Suplementos SinoELE 5, 155-173. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=141&Itemid=76&lang=es [fecha de acceso: 23 de mayo 2012].
- Moreno, J.A. (2010): «El profesor de E/LE en China y su papel de difusor cultural» [en línea], Sinoele, 4. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=129&Itemid=102&lang=es [fecha de acceso: 23 de mayo 2012]

Competencia escrita en estudiantes sinohablantes universitarios

ISABEL ALFONZO DE TOVAR
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
YAIZA SANTANA ALVARADO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Esta investigación se basa en la competencia escrita de estudiantes sinohablantes. Tiene como objetivo optimizar la producción de textos argumentativos, propios de un nivel B2, correspondiente al MCERL y el PCIC. Se declara esta investigación de tipo exploratoria y de campo, enmarcada en una investigación-acción. La muestra estará conformada por estudiantes pertenecientes a la Universidad Normal de Changchun-China, adscritas al Aula Confucio de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, durante el período académico 2010-2011. Durante el trabajo, se utilizó cuestionarios y listas de cotejo para la recolección de datos, todas ellas inmersas en una secuencia didáctica. El análisis de resultados se realizó de forma descriptiva, apelando a las ejemplificaciones y contraste entre los resultados del análisis de necesidades y el producto final de la secuencia didáctica. Como soporte teórico se tomó en cuenta las competencias básicas del EEES, las líneas estratégicas de investigación de la ULPGC, el texto argumentativo, así como, la interculturalidad y la didáctica de ELE para sinohablantes. En conclusión, este trabajo analiza la composición escrita en busca de una mejora en la producción textual de este específico grupo de hablantes, tomando en cuenta otros factores como la motivación y la interculturalidad.

Palabras clave: competencia escrita, sinohablantes, interculturalidad, secuencia didáctica, Aula Confucio ULPGC.

1. Introducción

Los estudiantes chinos de español se enfrentan a grandes dificultades en los estadios iniciales del aprendizaje de las habilidades lingüísticas de una lengua extranjera, es por ello que esta investigación se centrará en el desarrollo de la escritura como habilidad y su evolución en la enseñanza de ELE.

Dentro de la escritura se ha seleccionado la composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva, ya que a través de la argumentación no sólo se trabaja con la escritura sino también se exhorta al estudiante a la reflexión, a la opinión y a la criticidad afrontándolo directamente con la interculturalidad.

Por otra parte, esta investigación basada en el desarrollo de la competencia escrita en sinohablantes universitarios está inmersa en una línea de investigación novedosa y está apoyando a la creación de nuevas didácticas especializadas en aprendientes con características particulares, atendiendo a factores gramaticales, fonéticos y léxicos.

En base a lo expuesto, esta investigación tiene como objetivo principal desarrollar la competencia escrita en sinohablantes universitarios a través de una secuencia didáctica basada en un taller de escritura con el fin de mejorar la producción textual de textos argumentativos.

Para alcanzar dicho fin se procedió en primer lugar a descubrir las deficiencias en el proceso de composición escrita a través de un análisis de necesidades con el fin de crear una propuesta didáctica. En segundo lugar, a construir y aplicar un taller de escritura basada en las Competencias Básicas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de mejorar la producción de textos argumentativos.

Una vez desarrollado dicho taller, se evaluó el modelo didáctico a través de un cuestionario con la finalidad de conocer la opinión de los informantes. Y finalmente a valorar la interculturalidad como recurso didáctico mediante actividades dirigidas con el fin de estrechar lazos culturales.

Este trabajo está estructurado en cuatro apartados. En el primero de ellos, se presentan las teorías que dan soporte a la misma. En un segundo, se contempla la estructura metodológica declarando su diseño, técnicas, muestras e instrumentos utilizados. En el tercer apartado, se presenta una propuesta didáctica basada en la composición textual, la cual busca optimizar los resultados obtenidos en la fase diagnóstica inicial. Además, se realiza un análisis comparativo resaltando los logros y alcances, así como las debilidades persistentes una vez culminada la secuencia didáctica realizada. Y finalmente en el cuarto y último apartado se abordan las conclusiones obtenidas de este trabajo, así como, las implicaciones didácticas que contribuyen a esta novedosa línea de investigación.

2. Bases teóricas de la investigación

2.1. Texto argumentativo

El texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea (o tesis), refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas.

El texto argumentativo suele organizar el contenido en tres apartados: introducción, desarrollo o cuerpo argumentativo y conclusión.

La introducción suele partir de una breve exposición (llamada "introducción o encuadre") en la que el argumentador intenta captar la atención del destinatario y despertar en él una actitud favorable. A la introducción le sigue la tesis, que es la idea en torno a la cual se reflexiona. Puede estar formada por una sola idea o por un conjunto de ellas.

En el desarrollo se ubican los elementos que forman el cuerpo argumentativo, los cuales se denominan *pruebas, inferencias o argumentos* y sirven para apoyar la tesis o refutarla.

La conclusión es la parte final y contiene un resumen de lo expuesto (la tesis y los principales argumentos).

2.2. Interculturalidad

Por comunicación intercultural entendemos la que resulta de la interacción entre hablantes de diferente origen lingüístico y cultural. Los interlocutores aportan experiencias de socialización y marcos de conocimiento previos que difieren unos de otros y suponen la aparición de diferencias que pueden entorpecer o dificultar el proceso de comunicación intercultural.

Por otra parte, la competencia intercultural se define como la habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en la situaciones de comunicación intercultural, que se producen frecuentemente en la sociedad pluricultural y diversa actual.

En suma, este enfoque considera la lengua como elemento de integración de la cultura y desplaza el énfasis de la cultura meta a las culturas en contacto (la propia y la extranjera) como medio para la determinación de un lugar o espacio de encuentro común.

2.3. Didáctica de ELE para sinohablantes

El taller de escritura constituye una propuesta valiosa pues coloca al alumno en un lugar de escritura libre, placentera y desprovista de los esfuerzos sistematizados y propios de la implementación de las secuencias de enseñanza de escritura. Se presenta como un modelo alternativo para favorecer el proceso de escritura y se considera una estrategia didáctica idónea para la enseñanza de lengua extranjera, específicamente para sinohablantes. En el taller se aprende a planificar, a organizar, a plantearse alternativas estimulando la creatividad, y sobre todo se aprende a criticar y a evaluar.

Enseñar a escribir en lengua extranjera a través de un taller no tiene porqué suponer rechazar por completo la metodología más tradicional, podemos aprovechar aquello que nos interese, modificarlo, adaptarlo, complementarlo o sustituirlo en parte. Incluso el material ofrecido por el propio libro de texto puede utilizarse como punto de partida en el desarrollo del taller.

Enseñando a escribir a través de un taller ofrecemos un ambiente más informal, donde el profesor no se limita a dar las instrucciones necesarias para que el alumno produzca un texto, sino que trata de elicitar las respuestas a través de las intervenciones de los propios alumnos. Además, estimula a los alumnos proporcionando un ambiente óptimo para escribir; dependiendo de los casos puede redistribuir los pupitres, traer música o distintos objetos (posters, fotografías, etc.) que puedan servir de inspiración para la escritura. También proporciona ayuda cuando aparece un «bloqueo mental» e intenta eliminar los miedos a la hora de enfrentarse al papel en blanco. La motivación en el taller se convierte en un factor clave para el éxito del producto final.

2.4. Competencias básicas en el EEES

Según Álvarez Angulo (2010), las competencias son capacidades que se adquieren mediante la realización de acciones eficaces en contextos (ámbitos o dimensiones sociales, interpersonales, personales o profesionales) determinados para resolver problemas reales. Se trata, por tanto, de fenómenos complejos que consisten en saber hacer cosas, situadas contextualmente.

La competencia en comunicación lingüística se refiere, por tanto, a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Y, por ello, es tarea fundamental de todo docente en su empeño en formar ciudadanos cultos, reflexivos y críticos.

2.4.1. Tipos de competencias

En el *Informe de la Comisión de Evaluación del Libro Blanco de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid: Título de Grado en estudio en el ámbito de la lengua, literatura, cultura y civilización*, se establecen las diferentes competencias:

Instrumentales: son aquellas que tienen una función instrumental, es decir, habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas, etc. Estas son: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, planificación y gestión del tiempo, conocimientos generales básicos sobre el área de estudio, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en la lengua materna, conocimiento de una segunda lengua, habilidades básicas de manejo del ordenador y habilidades de investigación.

Sistémicas: relativas a las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad y suponen una combinación de la compresión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas son: capacidad de aprender, habilidades de gestión de la información, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), resolución de problemas y toma de decisión.

Personales: son aquellas capacidades individuales relativas a la facultad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y autocríticas, etc. Estas son: trabajo en equipo, habilidades personales, liderazgo, capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, compromiso ético, preocupación por la calidad y motivación de logro.

2.5. Líneas estratégicas de investigación del Aula ULPGC

El III Plan Estratégico de la ULPGC (2011-2014) favorece el proceso que permite llevar a cabo una reflexión colectiva dentro de la Institución y también fuera de ella, abriendo la participación a la Sociedad Civil. Esta fase debe tener en cuenta los cambios que estos años han ido produciéndose en el contexto europeo, español y canario, así como las perspectivas abiertas en la isla y la ciudad con procesos de planificación desarrollados por las distintas administraciones.

Inmerso en el antes mencionado plan estratégico se encuentra el Centro Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el mismo está adscrito al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales. Por este motivo, este centro en Canarias permite no sólo la difusión de la lengua y la cultura china, a través de cursos y programas de intercambio; sino también establecer lazos con otras universidades chinas en el ámbito docente y científico, y con empresas.

3. Estructura metodológica de la investigación

Está formada por: diseño de la investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos para la recolección de datos y el método de análisis de resultados.

3.1. Nivel y diseño

Según la clasificación establecida por Arias (2006), esta investigación se declara de tipo exploratoria ya que busca conocer acerca de un tema poco estudiado. Según su diseño, esta investigación se declara de campo, ya que consiste en la recolección de datos directamente de la muestra. Sin ningún tipo de manipulación o control de variable alguna.

3.2. Población y muestra

Esta investigación se basa en una población accesible de 83 estudiantes extranjeros universitarios, pertenecientes a distintos programas de movilidad: Erasmus: 68, Sicue (Sistema Intercambio entre Centros de las Universidades Españolas): 4, Corea del Sur: 6, Rusia: 5.

La muestra está constituida por un grupo de estudiantes pertenecientes al aula Confucio para el año académico 2010-2011, procedentes de la Universidad Normal de Changchun-China. La selección de la muestra de tipo intencional u opinático ya que los estudiantes objeto de estudio fueron seleccionados siguiendo criterios prestablecidos por el investigador, específicamente estudiantes chinos en proceso de aprendizaje de ELE.

3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Una técnica a desarrollar en esta investigación fue la encuesta escrita, la cual se realizó por medio de un cuestionario, tanto en la fase diagnóstica (análisis de necesidades) como en la producción textual final.

La lista de cotejo también se utiliza como instrumento con fines evaluativos de la secuencia didáctica. Una vez recabados los datos se procederá al análisis de los mismos.

3.4. Procedimiento para el análisis de los datos obtenidos

Esta investigación se declara bajo un enfoque cualitativo tanto en el análisis como en la presentación de los resultados. Los mismos serán presentados de forma descriptiva. Además, se realiza un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la fase diagnóstica y en la composición textual producto del taller de escritura.

4. El texto argumentativo, una escritura autónoma para sinohablantes. Propuesta didáctica

4.1. Propuesta didáctica: diseño y estructura

Esta investigación, ganada a generar cambios positivos en la composición escrita de los estudiantes objeto de estudio, y con el fin de hacerlos posteriormente extensivos a manera de propuesta didáctica; se centró en una secuencia didáctica denominada: **EL TEXTO ARGUMENTATIVO: una escritura autónoma para sinohablantes.** La misma se desarrolló en sesiones de dos (2) horas, dos (2) veces por semana, cumpliendo con el horario establecido para el Centro Confucio de la ULPGC.

Cabe destacar que esta secuencia basada en los protocolos verbales y centrada en el proceso escritural permitió al alumno activar todo el proceso de composición escrita. Durante su desarrollo se utilizaron fichas con contenidos teóricos las cuales permitieron una discusión analítica. Asimismo, se aplicaron diferentes técnicas o recursos didácticos en diferentes facetas de la secuencia didáctica, como por ejemplo; cuestionarios, periódicos, lluvia de ideas, etc. Una vez culminado el proceso se exhortó a los informantes a valorar el trabajo realizado por medio de una lista de cotejo.

Dicho esto, se presenta un cuadro resumen de la propuesta. En éste se denomina la secuencia y se establecen las unidades didácticas a trabajar, así como sus objetivos, contenidos y competencias a alcanzar.

EL TEXTO ARGUMENTATIVO:
una escritura autónoma para sinohablantes

OBJETIVO

Analizar reflexivamente la producción escrita por medio de la elaboración de un taller de escritura con el fin de motivar la escritura de textos argumentativos en estudiantes del Centro Confucio de la ULPGC.

Unidades didácticas del Proceso de Composición Escrita

El texto argumentativo y sus aspectos lingüísticos

Taller de escritura: Hacia el texto argumentativo

OBJETIVOS

1- Valorar la producción escrita inicial mediante una prueba diagnóstica con el fin de conocer las necesidades en ese campo.
2- Identificar los textos argumentativos como formato textual a través de su caracterización con el fin de producirlos.
3- Conocer los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos mediante la comprensión de textos argumentativos con el fin de identificarlos y usarlos durante la composición escrita.
4- Descubrir el taller de escritura, mediante una secuencia didáctica, como una herramienta para la actualización del proceso autónomo de composición escrita.
5- Evaluar la secuencia didáctica a través de un cuestionario con el fin de valorar los resultados obtenidos.

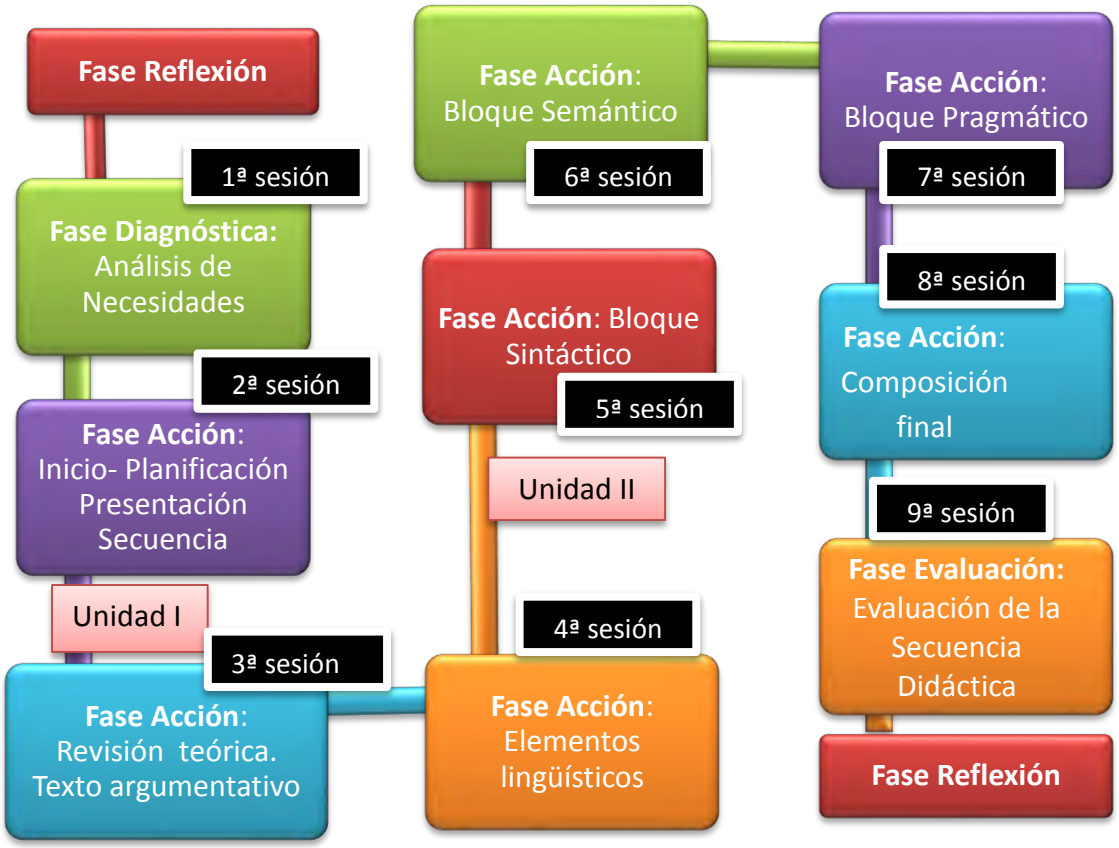
CONTENIDOS

6- El proceso de composición escrita.
7- El texto argumentativo: definición, características y estructura.
8- Aspectos lingüísticos del texto argumentativo: semánticos, sintácticos y pragmáticos.

COMPETENCIAS		
INSTRUMENTALES	**SISTEMÁTICAS**	**PERSONALES**
-Capacidad de análisis y síntesis -Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica -Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio -Conocimiento de una segunda lengua	-Capacidad crítica y autocrítica -Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones -Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) -Toma de decisión	-Trabajo en equipo -Habilidades personales -Apreciación de la diversidad y multiculturalidad -Habilidad para trabajar en un contexto internacional -Conocimiento de culturas y costumbres de otros países -Habilidad para trabajar de forma autónoma -Iniciativa y espíritu emprendedor -Preocupación por la calidad -Motivación de logro

4.2. Esquema de recorrido didáctico

EL TEXTO ARGUMENTATIVO:
una escritura autónoma para sinohablantes



4.3. Análisis de los resultados obtenidos entre la fase diagnóstica y la composición final

Seguidamente se presenta un análisis entre los resultados obtenidos en el análisis de necesidades y el producto final de la secuencia didáctica. El mismo se realizó, en primer lugar, desde un enfoque pragmático centrado en la situación de comunicación que forma parte de todo proceso cognitivo de composición escrita. Posteriormente, se presentarán los logros y debilidades de acuerdo a los aspectos seleccionados: sintácticos, semánticos y pragmáticos.

4.3.1. Situación de comunicación

Con respecto a la situación de comunicación vale la pena resaltar algunos factores incluidos tanto en el análisis de necesidades como en el trabajo final de la secuencia. En lo referente al gusto

sobre el tema, en ambos momentos (análisis de necesidades y taller de escritura), manifiestan el gusto por la temática ya que lo consideran interesante.

Acerca de la elaboración de un bosquejo previo con satisfacción se percibe que algunos de los informantes realizaron jerarquización y organización de ideas previas a la redacción final. Un elemento importante como lo es la motivación se alcanza de forma positiva ya que en las distintas fases o en los distintos momentos de composición, los informantes se muestran motivados a la escritura, lo cual no sólo es un elemento importante sino beneficioso para la puesta en marcha de toda didáctica.

Por otro lado, el grupo siempre consideró importante la producción de un borrador con el fin de ubicar equívocos y realizar correcciones. Este elemento favorece no solamente el desarrollo de una competencia discursiva sino al automonitoreo, a la reflexión y a la criticidad que debe tener todo escritor sobre su producción.

Con respecto a la satisfacción sobre la producción textual y su faceta como novel escritor, el grupo manifiesta sentirse conforme y satisfecho no sólo, con el producto obtenido específicamente en el momento del trabajo final de la secuencia, sino también con la metodología aplicada ya que manifiestan haber obtenido mayores y mejores recursos para la composición textual lo que les ofrece mayor seguridad en su expresión escrita.

4.3.2. Logros y alcances

1. Aspectos sintácticos: se obtienen logros en el uso del modo exclamativo. En un primer momento, en el análisis de necesidades ningún informante lo usa y a posteriori en el taller de escritura puede percibirse que algunos de ellos logran producir frases exclamativas.

En el análisis de necesidades no reproducen estructuras en modo interrogativo en cambio en el taller de escritura la mitad de los informantes sí lo usan.

2. Aspectos semánticos: cabe resaltar como logros obtenidos en primer lugar el uso de términos técnicos. En el análisis de necesidades la mayoría de los informantes no lo usan y en el taller de escritura se percibe un cambio positivo al encontrarse con dichos términos en la composición. En segundo lugar, en la primera fase existe poca presencia de objetividad en los textos. Posteriormente, la mayoría desarrolla este rasgo semántico con precisión.

3. Aspectos pragmáticos: un logro destacado es que en el análisis de necesidades ningún informante logra persuadir al lector y en el taller de escritura, la mayoría de los informantes sí logran persuadir al lector.

4.3.3. Debilidades escriturales

A continuación se presentan las debilidades que persisten en la producción textual de los informantes una vez culminado el taller de escritura.

1. Aspectos sintácticos: en general se mantienen las debilidades percibidas exceptuando los logros obtenidos. Sin embargo, se presenta una nueva característica que es el uso de la

coordinación en el análisis de necesidades ya que se percibió que todos los informantes lo usaban adecuadamente, sin embargo en el taller de escritura se percibe una total ausencia. Aunado a esto, la carencia de incisos explicativos puede considerarse otra limitación escritural durante la composición textual.

2. Aspectos semánticos: se manifiestan dos debilidades. En primer lugar, tanto en el análisis de necesidades como en el taller de escritura los informantes no utilizan la polisemia como recurso generador de contenido implícito y por ende, de subjetividad. En segundo lugar, hay presencia de hipótesis en el análisis de necesidades y en el taller de escritura tan sólo en la mitad de los informantes se percibe esta presencia de hipótesis.

3. Aspectos pragmáticos: se mantiene como debilidad, la ausencia total de contenidos extratextuales o implícitos que pudiesen desarrollar factores de subjetividad en la composición.

5. Conclusiones e implicaciones didácticas

Una vez diseñada, aplicada, desarrollada y evaluada la secuencia didáctica, se establecen las conclusiones acorde a los objetivos específicos presentados en el planteamiento del problema de esta investigación.

Se descubren las deficiencias en el proceso de composición escrita a través de un análisis de necesidades con el fin de crear una propuesta didáctica. El mismo permitió obtener un primer acercamiento con la producción textual de las informantes. Una vez analizados dichos resultados se concluye que los estudiantes se motivaron por el tema, ya que les pareció interesante y actual. Esto hizo que se sintieran satisfechas con su labor como escritoras.

Además de sentirse motivadas y comprometidas con la investigación, las informantes sostienen que sus textos mejoraron positivamente y que adquirieron nuevos conocimientos y con ello el desarrollo de su competencia textual. Esto, les permite sentirse más seguras y dispuestas a optimizar sus textos en español. Es decir, se concluye que el recurso didáctico empleado para alcanzar el objetivo principal de esta investigación no sólo lo valida, sino que se sugiere como propuesta didáctica para trabajar el desarrollo de la competencia textual en sinohablantes.

Finalmente, se concluye que durante la secuencia en todo momento se utilizó, como recurso didáctico, la interculturalidad no sólo en los textos sino en todos los recursos que se diseñaron y que finalmente se puede concluir que la interculturalidad juega un papel fundamental en ELE y muy concretamente en el caso de sinohablantes en los que son notorias las diferencias culturales, lo cual puede convertirse en un aliado pedagógico, si el recurso es bien utilizado o en un impedimento u obstáculo si se considera como una barrera para el aprendizaje.

En suma, podría afirmarse que investigaciones de esta índole no terminan con el cierre de un modelo didáctico; por el contrario, permiten la apertura hacia nuevas investigaciones relacionadas con la optimización del desarrollo de la competencia textual en sinohablantes. Son tangibles, precisos y numerosos los aportes de este trabajo; sin embargo, investigaciones que permitan la continuidad del mismo pueden aportar nuevos escenarios y por ende, nuevas perspectivas pedagógicas en pro de un alumno/escritor/universitario comunicativamente competente en la lengua escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2001): Ejercicios de escritura, Madrid, Anaya.
- — (2007): Tipos de escrito II: Exposición y argumentación, Madrid, Arco/Libros.
- Álvarez, T. (2010): Competencias básicas en escritura, Barcelona, Octaedro.
- Arias, F. (2006): El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica, Caracas, Episteme.
- Bassols, A. y A. Torrent (2003): Modelos textuales, Barcelona, Eumo-Octaedro.
- Camps, A. et al. (comps.) (2003): Secuencias didácticas para aprender a escribir, Barcelona, Grao.
- Camps, A. y F. Zayas (2006): Secuencias didácticas para aprender gramática, Barcelona, Grao.
- Cassany, D. (2005): Expresión escrita en L2/ELE, Madrid, Arco/Libros.
- Díaz, M. (2004): Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias [en línea] Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ub.edu/oce/documents/pdfes/mec/mec_2005_comp.pdf [fecha de acceso: 25 de noviembre de 2011].
- García, I. (1994): «La expresión escrita en español L2: Motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas» [en línea], en Actas del IV Congreso de ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf [fecha de acceso: 15 de octubre de 2011].
- Iglesias, I. (2000): «Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación» [en línea], Espéculo. Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html [fecha de acceso: 10 de octubre de 2011].
- Lardone, L. y M. Andruetto (2007): La construcción del taller de escritura. En la escuela y en la biblioteca, Sevilla, Eduforma.
- Saquero, P. (coord.) (2005): Libro Blanco: Título de grado en estudios en el ámbito de la lengua, literatura, cultura y civilización [en línea], Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150244/libroblanco_lengua_def.pdf [fecha de acceso: 3 de diciembre de 2011].
- Montes, F. (2008): Taller de escritura 1303 ejercicios de creación literaria, Córdoba, Berenice Manuales.
- Morales, O. (2002): «¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de texto?» [en línea], Educere, 5/16, pp. 385-389. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19671/1/articulo1.pdf [fecha de acceso: 20 de noviembre de 2011].
- Pérez, P. y F. Zayas (2009): Competencia en comunicación lingüística, Madrid, Alianza Editorial.
- Pérez, F. y J. Terrón (2005): La redacción en el aula, Madrid, Síntesis Educación.

Hacia el conocimiento del proceso de aprendizaje de los sinohablantes: factores educativos y sociales

ANTONIO ÁLVAREZ BAZ
Universidad de Granada

1. Introducción

El sistema universitario chino está unificado y en aquellas universidades donde se estudia Filología Hispánica siguen prácticamente el mismo modelo con algunas variantes poco significativas.

El Ministerio de Educación de China tiene a su cargo la dirección del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras, dentro del cual está el departamento de Coordinación Nacional de Español que se encarga de la coordinación de español y de otras lenguas extranjeras. Este departamento realiza labores encaminadas a supervisar y sugerir modificaciones sobre aquellos aspectos que atañen directamente a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los primeros diseños curriculares aparecieron en los años 1998 y 2000 y sus líneas maestras están recogidas en dos libros, *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (PCB) (1998), y *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (PCS) (2000). Al analizar estas obras vemos que constan de una serie de principios sobre metodología, programación, objetivos y de una lista de contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales. Todo ello forma el currículo oficial seguido por la mayoría de las universidades chinas.

En este taller vamos a tomar como base estos diseños curriculares y las indicaciones que recogen. Nuestro objetivo consiste en analizar la metodología empleada en las clases del sistema universitario chino, el papel que poseen el alumno y el docente y reflexionar sobre la enseñanza comunicativa. De esta forma, perseguimos ofrecer una visión suficientemente amplia de la situación que se vive actualmente en los centros de enseñanza superior de China.

2. Metodología empleada en las clases de las universidades chinas

Lo primero que tenemos que destacar es el enorme peso que poseen los programas oficiales PCB y PCS. Por una parte, se utilizan como criterio para controlar el progreso del curso y por otra, para certificar el nivel de los alumnos en lo que al dominio del español se refiere. En dichos programas se utiliza el idioma materno como base de estudio. Conocer las diferencias existentes entre el chino y el español nos sirve como punto de partida para reflexionar sobre la metodología empleada en las clases de las universidades chinas.

El profesor Lu Jingsheng (2008:10) afirma que, para ser un buen profesor de español para extranjeros en China, hay que conocer bien los aspectos contrastivos de los dos idiomas. El uso de la lengua es un hábito y el único camino para llegar a los objetivos propuestos es por medio de ejercicios intensivos y estructurales, a veces, repetitivos y monótonos pero con mucha fuerza.

Las afirmaciones de este profesor configuran un tipo de pensamiento cuyo modelo de instrucción es seguido en China por la mayor parte de los docentes. Según su teoría, cuyo modelo didáctico está basado en las características contrastivas de las dos lenguas que entran a formar parte del proceso de enseñanza poniendo especial énfasis en las particularidades de aprendizaje del estudiante chino, los profesores tenemos que conocer las grandes diferencias que existen entre la cultura china y nuestra cultura para promover la interculturalidad en clase y para modelar un alumno que pueda establecer y aceptar lazos de unión entre otras culturas y la suya. Es evidente que esta teoría está contextualizada en aulas donde los alumnos poseen la misma lengua materna y estudian la lengua extranjera en su país. Sin embargo, todo se desmorona cuando confluyen diferentes nacionalidades en el aula. No ya porque el profesor tendría que conocer todas y cada una de las culturas existentes en clase, sino porque, también el alumno, debería conocerlas para comprender el discurso que se generaría en el aula, cosa materialmente imposible de llevar a la práctica.

La explicación que el profesor Lu nos ofrece sobre la metodología utilizada en las universidades es la siguiente:

> En la metodología didáctica, para los cursos de licenciatura, se enfatiza un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, que combina los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo y nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. Para una asignatura determinada predomina algún que otro método concreto, y en el conjunto de asignaturas se juntan lo aprovechable y lo ventajoso de diversos métodos para conseguir el mayor rendimiento posible. Para algunos cursos con fines específicos prevalece el método comunicativo en algunos casos y el de lectura-comprensión en otros (Lu Jingsheng, 2007: 5).

Siguiendo con las palabras del profesor Lu Jingsheng, en las universidades chinas trabajan profesores nativos chinos que conocen bien estas diferencias. El trabajo de estos profesionales de la enseñanza se complementa con las aportaciones de los profesores hispanohablantes a quienes se les recomienda conocer las diferencias lingüísticas y culturales entre el chino y el español.

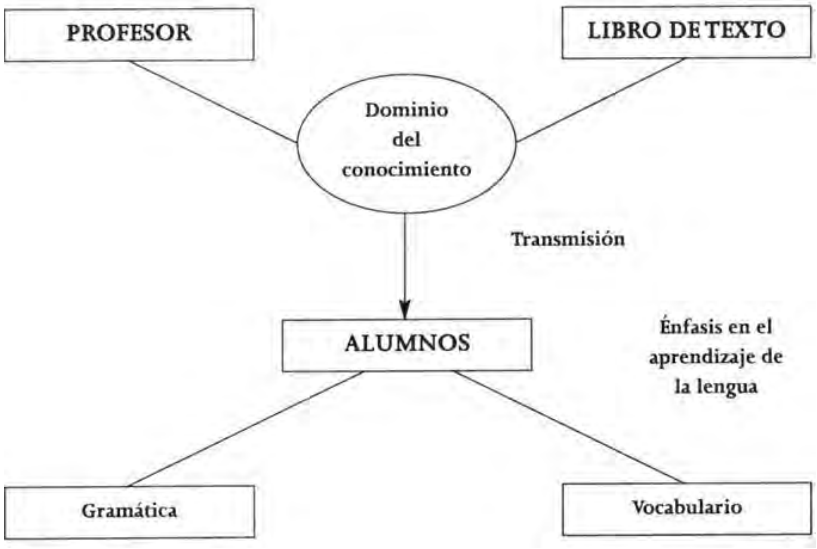
En el monográfico que SinoELE dedica a los contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante (2011:38), encontramos la siguiente afirmación:

> [...] en el ámbito sinohablante, uno de los rasgos que describen la enseñanza de lenguas es la combinación de elementos que, en la cultura occidental, serían tildados de contrarios. Así, no es raro encontrar en un

> mismo contexto procesos de enseñanza/aprendizaje tan distintos como la explicación metalingüística exhaustiva y su consiguiente memorización, y procesos de inferencia de significado a partir de muestras reales de lengua.

Todo lo dicho hasta ahora se puede aplicar a la distancia existente entre la forma de aprender en occidente (con todas sus variantes) y la forma de aprender de oriente (también con las suyas). Parece ser que en oriente y en concreto los sinohablantes comparten «cierto grado de culturalidad común» (Jin y Cortazzi, 2001: 108) que corresponden a la lengua, a una misma concepción de lo que supone ser chino basado en percepciones culturales tradicionales y en la metodología que se debe seguir a la hora de aprender. Estos esquemas reflejan los modelos culturales tan diferentes entre unos y otros[1]:

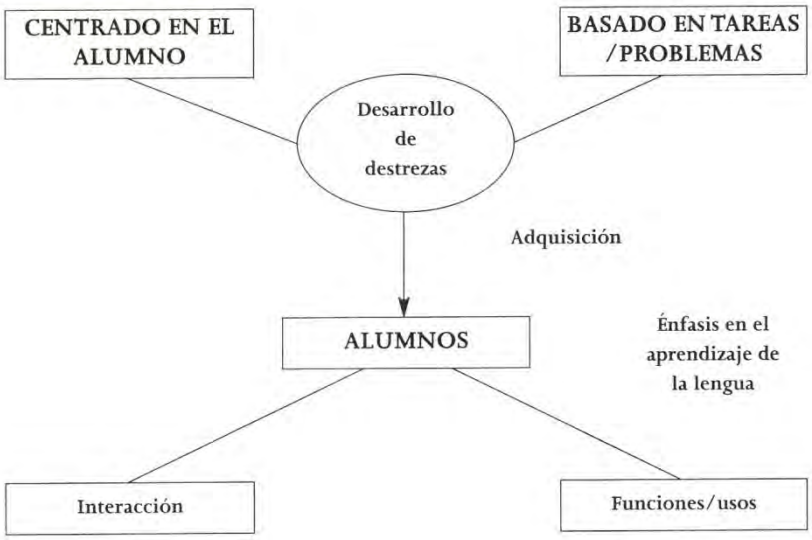
Modelo cultural chino para el aprendizaje del inglés



Fuente: Jin y Cortazzi (2001:109)

[1] Estos esquemas Jin Y Cortazzi (2001:108-109), fueron diseñados a partir de los resultados obtenidos en la investigación que consideraba el inglés como lengua extranjera. Nosotros hemos observado y corroborado que son perfectamente aplicables a la enseñanza del español como L2.

Modelo cultural occidental para el aprendizaje de lenguas extranjeras



Fuente: Jin y Cortazzi (2001:109)

Podemos observar que para un estudiante chino el dominio del conocimiento proviene de dos fuentes: una es el profesor y la otra, el libro de texto. El vocabulario, la pronunciación, la gramática, etc. proceden de estas dos fuentes y todo lo aprendido se va acumulando en la cabeza del alumno. Los alumnos chinos creen que el dominio de una lengua viene dado principalmente por medio del aprendizaje lingüístico.

El segundo esquema nos presenta un aprendizaje centrado en el alumno y en el desarrollo de destrezas. Destrezas que el estudiante tiene que dominar para poder comunicar. Es de la comunicación de donde surgen los problemas que se solventan a través del dominio de diferentes "habilidades" que van complicándose a medida que el estudiante adquiere más nivel de competencia comunicativa. El fin último del aprendizaje de idiomas es la correcta interacción con el grupo teniendo en cuenta los usos y las funciones de la lengua.

De este modo, la metodología más común utilizada en China sigue los preceptos del modelo cultural chino y la mayoría de las técnicas de enseñanza occidentales están basadas en el modelo cultural occidental para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

3. Papel del docente y del alumno en la enseñanza del español en china

Conocer los roles asignados en el PCE y PCS nos sirve para hacernos una idea más completa de la manera de pensar y actuar de estas dos partes implicadas directamente en el aula y así poder actuar en consecuencia. Como ya hemos expuesto con anterioridad, estos programas tienen un carácter orientativo y son seguidos por la mayor parte de las universidades. Los profesores también siguen sus pautas, tanto en lo que se refiere a contenidos como a actitudes. Así pues, las

directrices propuestas en ellos nos sirven para definir el perfil de "profesor modelo", el de "alumno modelo" y para conocer las relaciones que se establecen en clase entre alumno y profesor y entre los mismos alumnos. Del análisis de lo propuesto obtendremos conclusiones que nos servirán para marcar diferentes actuaciones en nuestra aula de inmersión.

La descripción aparece dividida en dos niveles. Por tanto, tenemos un tipo de docente y de alumnado en el nivel elemental que tiene que cumplir unas características y otro diferente para el nivel superior.

Nivel elemental

Papel del docente: El profesor debe desempeñar el papel dirigente para adiestrar a los alumnos en el manejo del idioma con las siguientes funciones:

1. Ser un buen modelo de moral para que el alumno crezca adoptando un comportamiento ejemplar.
2. Investigar, renovar, elevar la calidad de la educación y organizar las actividades según las características del alumnado.
3. Intentar desarrollar la inteligencia de nuestros alumnos enseñándoles a ser autodidactas, analíticos y sintéticos.

Papel del alumno:

1. Ilusionarse con la especialidad y tener una actitud positiva hacia ella, además de tener claro el objetivo de estudio.
2. Respetar a los profesores y a los mayores y tener una actitud solidaria con los compañeros.
3. Tener buena predisposición hacia la práctica de la lengua. Tener una buena planificación de los estudios e inducir leyes y reglas propias del aprendizaje del español.
4. Reforzar la conciencia de competición.

Nivel superior

Se debe ajustar más la relación entre el profesor y el estudiante en la docencia.

Papel del docente:

1. El profesor tiene que estimularle al estudio.
2. Capacitar al alumno para realizar estudios independientes.
3. Animarle a intervenir en la evaluación de los procesos de enseñanza y en discusiones e intercambios entre los profesores y sus propios compañeros.
4. Impulsarlos con fuerza en el progreso ideológico, ético, cultural y mental, para que sean personas especializadas, deseadas por la patria.
5. Marcar el ritmo de las acciones a realizar por el alumno.
6. Seleccionar materiales para la lección.
7. Perfeccionar los métodos de evaluación.
8. Acomodar la didáctica a las necesidades del alumno.
9. Disponer de un amplio abanico de posibilidades para utilizar la más acertada en el momento idóneo.

En esta segunda etapa se acentúan las aptitudes para el trabajo independiente por parte de los alumnos. En consecuencia, se les pide mayor autonomía que se puede resumir de la siguiente manera:

Papel del alumno:

1. Analizar y juzgar con criterios propios la cultura y la literatura occidentales.
2. Ser autodidacta e iniciar sus propias investigaciones científicas utilizando los medios técnicos necesarios.
3. Ser capaz de desplegar tratos sociales y de gestión con el extranjero.
4. Manejar con soltura diccionarios y material de consulta.

Las conclusiones a las que llegamos responden a un modelo de aprendizaje tradicional en el que se otorga un gran protagonismo al profesor. El profesor es el modelo lingüístico-moral a seguir; él propone y dispone. A los alumnos se les pide que estén ilusionados, motivados, competitivos y autodidactas, pero no se tiene en cuenta ni su estilo de aprendizaje ni sus experiencias previas. Si cumplen con lo que se les pide, saldrán de la universidad bien preparados para asumir un trabajo de responsabilidad, objetivo final de la enseñanza educativa universitaria.

Por su parte, los programas oficiales enfocados hacia la enseñanza comunicativa[2] ven la lengua como instrumento de comunicación, fijan su atención más en el contenido que en la forma y por último no sólo la competencia lingüística o gramatical importan sino que también tienen

[2] Programas que se llevan acabo sobretodo en occidente.

importancia la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Con estas premisas, el profesor se convierte en guía-facilitador del aprendizaje. Su misión primordial radica en crear las mejores condiciones de aprendizaje para que el alumno se sienta cómodo y construya su saber sobre la base del que ya posee. Además, estimula al alumno para que éste coopere con sus compañeros y también con el profesor.

El PCIC[3] (1994: 100-101), fue uno de los primeros documentos oficiales donde se recoge el papel del profesor. Un profesor es:

1. Un instructor: imparte conocimientos
2. Un director: crea las condiciones perfectas para el aprendizaje.
3. Un guía: organiza a los alumnos para que su aprendizaje sea eficaz y resuelve sus problemas.
4. Un organizador: secuencia la clase y selecciona los materiales.
5. Fuente de información: informa y se adapta al nivel para que los alumnos realicen las actividades correctamente.
6. Una fuente de recursos: selecciona los materiales más apropiados para cada actividad.
7. Un informante: transmite nuevos conocimientos de manera que sean comprensibles por los alumnos.
8. Un investigador: estudia y analiza las necesidades de sus alumnos con el fin de utilizar diferentes procesos pedagógicos para que los alumnos obtengan mejores resultados.
9. Un evaluador: examina tanto el progreso de sus alumnos y el suyo propio con el fin de mejorar.

Entre las funciones que le han sido atribuidas en calidad de profesor y dentro de la clase figuran las siguientes:

1. Realiza análisis de necesidades a sus alumnos.
2. Se convierte en modelo para la presentación de estructuras lingüísticas y es la primera fuente de input comprensible.
3. Verifica el progreso.
4. Corrige errores.

[3] El Instituto Cervantes se creó en 1991 (ley 7/1991, de 21 de marzo). La primera edición del documento llevaba por título *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes* se presentó en público en abril de 1994. En este apartado hemos utilizado esta primera edición.

5. Facilita la comunicación dentro del grupo y él mismo participa en las interacciones.
6. Asesora a sus estudiantes.
7. Dirige y controla el proceso.
8. Enseña y evalúa.
9. Contribuye a crear un bajo nivel de ansiedad proporcionado un entorno donde el alumno se siente seguro.
10. Aporta a la clase actividades variadas y en la práctica las va combinando.
11. Transmite autoridad y confianza.
12. Es un referente para consultas.

En resumen, hay una reconversión del papel del profesor como único transmisor del conocimiento, que era el papel que desempañaba en el método tradicional, éste deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza y se transforma en alguien que aconseja, ayuda y facilita el aprendizaje a sus alumnos. Asimismo anima a la interacción dentro del grupo incluyéndose él mismo. Su motivación es especialmente importante en el proceso para conseguir el aprendizaje individualizado y llegar al autoaprendizaje por parte del alumno que es el objetivo último.

Los nuevos roles que adquiere el profesor se relacionan directamente con los del alumno. En el momento en el que se lleva al aula el método comunicativo, el alumno se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Para ello se le pide una toma de conciencia de los factores que determinan el proceso de aprender una segunda lengua. Debe participar activamente para hacer frente a estos factores de aprendizaje; iniciando conversaciones, proponiendo actividades, interactuando con sus compañeros, trabajando en parejas o en grupos y creando estrategias de aprendizaje propias para la autoevaluación de tal forma que le proporcionen mayor autonomía.

El primer PCIC (1994: 94) ya fijaba dentro de sus objetivos primordiales, la voluntad de capacitar a los alumnos para el uso efectivo del español con fines comunicativos, desarrollar actitudes y valores pluralistas con respecto a la sociedad internacional y conseguir que el alumno tenga un mayor control de su proceso de aprendizaje a través de la autonomía adquirida durante el transcurso del mismo. Voluntad clara de considerar al alumno como el centro o eje de las decisiones que se vayan adoptando en el proceso de enseñanza y aprendizaje: «Es importante que el alumno dé su opinión sobre las actividades que se realizan en clase, sobre su propio progreso y sobre la marcha de la clase en general. Todo esto permitirá al profesor orientar su labor docente hacia las necesidades y las expectativas del grupo».

El nuevo PCIC (2006: 30) va más allá y propone lo siguiente: «Redefinición de los objetivos generales y específicos del currículum, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como "agente social", como "hablante intercultural" y como "aprendiente autónomo"».

En clase, los dos agentes que participan son el profesor y el alumno. Ellos son los máximos responsables de lo que allí ocurre, por eso, ambos tienen la responsabilidad de respetarse y de participar.

A modo de conclusión, nos parece oportuno sintetizar en un esquema el papel adoptado por profesores seguidores del *método tradicional* y por profesores que usan el *método audio–oral*. Para ello, tomamos como base el trabajo del profesor Aquilino Sánchez (2004: 679-686), donde realiza una comparación entre los tres métodos más característicos del siglo XX: el método *tradicional*, el método *directo* y el método *audio-oral*.

Papel del profesor según los distintos métodos

Papel del profesor que usa el método tradicional.	**Papel del profesor que usa métodos activos.**
El profesor es el protagonista de la clase.	El profesor es el protagonista.
El profesor es la autoridad en la clase.	El profesor es mediador.
El profesor actúa de modelo a seguir por sus alumnos.	El profesor es modelo a seguir.
El profesor y la autoridad escolar gestionan y dirigen la clase.	El profesor y la autoridad escolar gestionan y dirigen la clase.
El profesor hace que los alumnos participen a veces, especialmente durante las prácticas.	Los alumnos participan activamente en la repetición de estructuras, guiados por el profesor.
El profesor o la autoridad educativa son los responsables de lo que se enseña en clase.	El profesor actúa como mediador que transmite los objetivos definidos por los lingüistas.
El profesor imparte saber y el alumno lo recibe de forma pasiva.	El profesor guía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español (1998): Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas, Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.
- — (2000): Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas, Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.
- Fang Fang, Z. (2010): Material complementario del Manual Español Moderno, Nivel Elemental. Actividades prácticas para el aula. (Pekín 1999), [en línea]. Suplementos Sinoele, 2. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=90%3Amaterial-complementario-del-manual-espanol-moderno&catid=43%3Asinoele-2&lang=es
- Insituto Cervantes (1994): Plan curricular. La enseñanza del español como lengua extranjera, Madrid, Instituto Cervantes.
- — (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español [en línea], Madrid, Biblioteca Nueva. Disponible en: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender _espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm.
- Lixian Jin y M. Cortazzi (2001): «La cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo?», en M. Byran y M. Fleming (eds.), Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía, Cambridge University Press, pp. 104-125.
- Lu, Jingsheng, (2008): «Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas de español en el contexto chino» [en línea], México y la Cuenca del pacífico, 11/32, pp. 43-54. Disponible en: http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/pacifico/Revista32/01%20Introduccion .pdf.
- Méndez Marassa, E. (2005): Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos [en línea], Memoria de máster, UNED. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/1/ mendez.pdf.
- — (2007): «Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China» [en línea], Tinta China, 1, pp. 20-23. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view= article&id=68%3Aorden-alfabetico&catid=36%3Apresentacion-de-proyectos&lang=es
- Sánchez Griñán, A. (2008): Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo [en línea], Tesis doctoral. Disponible en: http://www.tesisenred.net.
- Santos Rovira, J.Mª. (2010): La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual, Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.

Diseño de la Plataforma de Información del Español para Sinohablantes

ALICIA ARJONILLA SAMPEDRO
ALEJANDRO CASTELLANO MERINO
Universidad de Jaén

Introducción

En 2010 se celebró en la Universidad de Jaén el I Encuentro de profesores de Español para Sinohablantes (en adelante EPES) en el que expertos procedentes de diferentes puntos del mundo reflexionaron sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza/aprendizaje del español para alumnos provenientes de diferentes contextos sinohablantes. En dicho encuentro se planteó la necesidad de crear un espacio donde compilar y organizar la ingente cantidad de información que se ha venido generando en la última década como consecuencia del auge del español en Asia, concretamente, en China continental, Hong Kong y Taiwán.

Ante este panorama, el Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén decide diseñar la Plataforma de Información del Español para Sinohablantes (en adelante PIES) como un espacio virtual de referencia y un punto de enlace entre estas dos comunidades en un contexto de colaboración cultural y lingüística; un espacio que complementa y reubica multitud de informaciones demandadas por alumnos chinos y profesores de español para sinohablantes en su intento por acercarse a esta realidad educativa; un lugar donde alumnos y docentes puedan acceder a materiales didácticos e informaciones actualizadas y un espacio que fomente la interacción entre los usuarios. En este sentido, la PIES facilitaría la creación de una comunidad virtual que sirviera de punto de encuentro entre las dos culturas fomentando de este modo «el intercambio de ideas y experiencias y contribuyendo al desarrollo profesional y personal de sus miembros» (Garrido *et al.*, 2011: 4).

1. Diseño de la Plataforma de Información del Español para Sinohablantes

1.1. Investigación preliminar

Antes de embarcarnos en el diseño de la plataforma, realizamos una investigación previa[1] con el objetivo de conocer y analizar las páginas webs que estaban disponibles

[1] Los datos expuestos en el presente artículo proceden de la Memoria final del Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera titulada *Diseño de la Plataforma de*

esbozando así los criterios que conformarían la PIES. Adoptamos un enfoque mixto de recogida de datos (cualitativo y cuantitativo) y para ello, nos servimos de diferentes herramientas:

- Anotaciones recogidas en reuniones con colegas del Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén (en adelante CEALMUJA) y con otros compañeros dedicados a la enseñanza de ELE para sinohablantes en otros centros de España y de China continental, Hong-Kong y Taiwán.

- Encuestas[2] a profesores y alumnos para recoger información sobre las páginas webs que utilizaban para la enseñanza/aprendizaje del español. Durante los meses de agosto-septiembre de 2011, se elaboraron dos encuestas online en *SurveyMonkey* con una batería de diez preguntas concisas y directas orientadas a obtener información principalmente cualitativa.

- Entrevistas a estudiantes chinos del CEALMUJA.

- Notas recogidas en congresos y seminarios especializados[3].

Para analizar los datos recogidos e interpretar posteriormente los resultados, se utilizaron principalmente dos herramientas de análisis:

- Software informático de interpretación de datos de Office.

- Diseño propio de una tabla de análisis comparativo de páginas webs basada en trece criterios de análisis que diseccionamos en tablas comparativas.

Tabla I: Criterios de análisis de recursos web[4]

Criterio	**Descripción**
Plataforma	Nombre o denominación de la página
Dirección	Lugar de la *World Wide Web* donde queda alojada la página
Tipo de plataforma	Traductor
	Centro de recursos / actividades
	Grupo de investigación

Información del Español para Sinohablantes. Un proyecto de investigación en acción defendida por Alejandro Castellano Merino bajo la tutela de Alicia Arjonilla Sampedro el 19 de diciembre de 2011 en la Universidad de Jaén.

[2] Durante los meses de agosto-septiembre de 2011, se elaboraron dos encuestas online en *SurveyMonkey* (http://www.surveymonkey.com/s/6VW2TPG y http://www.surveymonkey.com/s/KQPL9PY)con una batería de diez preguntas concisas y directas orientadas a obtener información principalmente cualitativa. Las encuestas fueron respondidas por 23 alumnos de un grupo mixto del CEALMUJA, con edades comprendidas entre los 19 y 22 años, habiendo cursado hasta esta fecha un curso de español de 480 horas en la Universidad de Nanjing (China) (A1-A2 aprox.) y unas 50 horas del curso intensivo B1 en el CEALMUJA y por 18 profesores de nacionalidad mayoritariamente española. Aunque consideramos que la muestra nos es significativa en número nos sirvió para recabar datos mayoritariamente cualitativos sobre las páginas web que utilizaban.

[3] I y II EPES (Jaén, enero 2010 y febrero 2011), III Jornadas de Formación de Profesores de Español para Sinohablantes (Pekín, Julio 2010) y XXII Congreso de ASELE (Valladolid, septiembre 2011).

[4] Elaboración propia a partir de criterios de Dudeney (2000), Trenchs (2001) y Juan (2001).

	Revista electrónica
	Blog personal
	Red social / Comunidad Virtual
	Institución Oficial
	Editorial
Destinatarios	Estudiantes
	Profesores
	Ambos
	Público en general
Objetivos	Qué pretende conseguir la página; para qué o con qué fin fue creado el sitio web.
Idiomas	Lenguas disponibles para navegar por el sitio
Organización contenidos	Por menús
	Por fecha de subida
	Por temática / Niveles del Marco
	Libre / Aleatoria
Autoría	Quién o quiénes han creado la página
Actualización	Grado de puesta al día de la web con contenidos actuales
Usuarios	En qué nivel interactúa el usuario con la página: ¿existe o no un registro obligatorio? ¿Posibilidad de interactuar con otros usuarios de la página?
Navegación	Fluidez y estabilidad o no de la web; requisitos y/o limitaciones técnicas de acceso y navegación por la Web.
Interfaz	Aspecto externo del sitio. ¿Resulta o no atractivo e intuitivo? Grado de dificultad en la navegación.
Otros datos	Posibles aspectos de interés no comentados. Recomendaciones o puntos fuertes o débiles más destacados de la página.

1.2. Análisis de los resultados

1.2.1. Plataformas de enseñanza-aprendizaje ELE destinadas al profesor

El análisis de los resultados obtenidos de las respuestas de los profesores mostraba que, de entre esa muestra heterogénea, casi un 95% aseguraban haber utilizado Internet en sus clases alguna vez o de manera frecuente y casi siempre como apoyo en las explicaciones o como soporte de preparación de sus clases. En cuanto a las webs de enseñanza-

aprendizaje más empleadas, destaca como la más usada, de manera "frecuente", la web *TodoELE*, seguida de *MarcoELE,* el *Centro Virtual Cervantes* y *ELENet,* algo más rezagada[5]. Además, podemos afirmar que más de la mitad suele recomendar, de manera más o menos frecuente, diversas webs a sus estudiantes (hasta un 66,7%); suelen figurar aquí páginas en general de un corte interactivo, como páginas de noticias, audios y vídeos u otras de ejercicios, como *Ver-taal.* En función de las respuestas obtenidas como páginas webs más consultadas por el docente, realizamos la tabla comparativa según modelo en ANEXO I tabla 1.

Se trata, en su mayoría, de centros de recursos y revistas electrónicas donde el docente de ELE puede encontrar materiales bibliográficos de utilidad en sus clases y diversas propuestas de actividades y recursos web. Destaca en todas ellas su unanimidad en cuanto al idioma, siendo posible únicamente navegar en español. Aunque en casi todas encontramos una ingente cantidad de recursos para el profesor, lo cierto es que la organización de estos contenidos, salvo en *TodoELE*, donde las pestañas claras y la navegación intuitiva predominan, tiende a ser un poco caótica. El correo electrónico y las redes sociales se alzan como las principales vías de comunicación entre colegas, copando hasta un 88,9% del total, seguido por *chats* y salas de debate o foros.

Respecto a las webs centradas en las realidades sinohablantes, hasta un 61,1% de los encuestados afirmaba conocer páginas orientadas en esta dirección, sobresaliendo por encima de todas la de *SinoELE*. En el presente trabajo, conforme nuestras indagaciones avanzaban, fuimos conscientes de la existencia de otras tantas interesantes susceptibles de nuestro análisis, según podemos ver en ANEXO I tabla 2. El dato relevante aquí es ese 38,9 % de los docentes que incluso habiendo trabajado con estudiantes sinohablantes, aún no conocía ninguna Web orientada a sus realidades concretas. De los que sí las conocían, hasta un 89% valoraba como "muy deficitaria", "escasa" o incluso "pobre" la cantidad de webs de enseñanza-aprendizaje ELE para sinohablantes existentes hasta el momento presente.

El análisis comparativo al que sometimos las cuatro plataformas más referidas en nuestro sondeo arroja algunos datos reveladores. En primer lugar, encontramos un doble perfil de plataforma: por un lado, centros de recursos para el profesor y revistas electrónicas, como es el caso de *SinoELE* o la revista *Tinta China* de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China; especialmente en el primer caso se trata de publicaciones de alto contenido científico y su utilidad respecto al ELE para sinohablantes reside en la abundante bibliografía y *weblografía* que aporta, así como por las novedades en ELE para sinohablantes (congresos, jornadas etc.) de las que periódicamente se hace eco. Por otro lado, encontramos comunidades virtuales de profesores y blogs personales, como el del profesor Sánchez Griñán o la comunidad *ELE Oriental*, que funcionan casi a modo de Red Social, lo que les otorga un carácter pseudocientífico. Valga recordar que este último perfil de plataforma es el único que permite cierta interacción entre usuarios de la página; sin embargo, el primero, hace años que permanece inactivo y desactualizado y en el segundo se requiere un registro previo; echamos de menos pues una plataforma que aúne centro de recursos para el profesor con la posibilidad de interacción entre usuarios; interacción que,

[5] *TodoELE* (http://www.todoele.net); *MarcoELE* (http://www.marcoele.com); *CVC* (http://www.cervantes.es); *ELENet* (http://www.elenet.org)

actualmente y como quedó patente en la encuesta, se viene realizando principalmente por correo electrónico.

1.2.2. Plataformas de enseñanza–aprendizaje ELE destinadas al alumno

Los resultados obtenidos apuntan a que un 78% de los alumnos encuestados afirma que Internet es útil o muy importante para aprender mejor una lengua y tan sólo un 4,3% confiesa no haber utilizado nunca Internet para mejorar una lengua o aprender algo sobre ella. Respecto al uso de plataformas de enseñanza-aprendizaje de ELE, aparece un dato relevante: mientras que en territorio chino hasta un 21,7% de los encuestados afirma no haber utilizado jamás Internet en sus clases ordinarias y sólo un 4,3% haberlo hecho de forma frecuente, todos los alumnos que estudian en España ya han utilizado al menos alguna vez (56,5%) estos recursos web en sus clases de Español.

Habida cuenta de las páginas webs que nuestros alumnos nos ofrecieron como las más consultadas para aprender español —aún queda un 34,8% de ellos que no utiliza ninguna— las organizamos, al igual que hicimos con los profesores, entre las de ELE en general y las específicamente destinadas a ELE para sinohablantes. El dato más significativo resultó ser que, de entre las plataformas más usadas, casi todas pertenecían a las orientadas al alumno ELE en general y habían sido descubiertas por el alumno una vez éste había llegado a España, quedando las orientadas al sinohablante reducidas casi al mínimo; estas últimas coinciden además, con tener su origen en China y no ser webs específicamente de ELE, como comprobaremos más adelante. Respecto a las plataformas de ELE en general, se engloban casi todas en Centros de Recursos y Actividades; suelen incluir ejercicios gramaticales y de vocabulario, algún diccionario o traductor y en algunos casos algunas nociones teóricas básicas.

Aunque la lengua vehicular empleada en todas salvo una es el español, algunas disponen también de otras opciones como el inglés o el francés. De nuevo la posibilidad de interacción entre usuarios de las plataformas mediante algún foro o cafetería es prácticamente nula, salvo los contados enlaces que alguna de estas páginas disponen hacia alguna red social donde cuentan con un perfil o tablón donde poder escribir. En cuanto a los contenidos, encontramos en general los clásicos ejercicios de traducción, rellenar huecos o autocompletado de vocabulario pero, como puntualizamos en la tabla ampliada, encontramos algunos posibles obstáculos para el alumno, que sintetizamos a continuación:

- Contenido demasiado disperso o difuso, sin orden aparente o estructuración lógica.
- Frecuentes navegaciones circulares o rodeos innecesarios para llegar a un punto concreto.
- Enunciados de ejercicios poco claros o demasiado complejos para un supuesto nivel inicial.

- Preponderancia de los ejercicios de traducción y rellenar huecos sobre otros que potencien la autonomía del alumno y otras destrezas como la comprensión y la producción oral.
- Traducciones web parciales y, en muchos casos, faltas de sentido.
- No hay posibilidad de interacción del alumno con otros compañeros, mediante foros o cafeterías.
- Falta de apoyo gráfico-visual en gran cantidad de ejercicios.
- Poca intuitividad en la navegación

Precisamente, preguntados sobre la dificultad o no que entrañaban para ellos mismos la navegación y uso de este tipo de plataformas de enseñanza-aprendizaje, cerca de un 61% las consideró "difíciles" o "muy difíciles", donde puede ser relativamente fácil perderse. En esa misma línea se pronunciaron los propios profesores quienes, ante idéntica pregunta, obviaron todas las respuestas que incluyeran el calificativo "dificultad baja", para situarse en la misma postura del estudiante.

Llegados a este punto, es obligada la atención a las plataformas orientadas específicamente a la enseñanza-aprendizaje de ELE a sinohablantes, tal y como detallamos en el ANEXO II tabla 2. En este caso, el perfil de página mayormente consultada por el alumno tiene poca o nula relación con las anteriores. Hablamos de páginas web íntegramente en chino o con una mínima traducción al español; en este sentido, copa las visitas un sencillo conjugador-traductor español-chino y viceversa. Los dos siguientes puestos del *ranking* los ocupan un buscador de cursos de idiomas y una web comercial que oferta cursos online pero que además proporciona cierta información cultural sobre España y algunos *useful tips* ('consejos útiles') para el visitante a España.

Como se puede apreciar, poco o nada relacionado con ejercicios o plataformas realmente completas de enseñanza-aprendizaje de español. No sabemos si esta señalada precariedad de plataformas web específicamente orientadas a sinohablantes y el uso que de las pocas que hay hacen los estudiantes responde más bien a la cuestión que Sánchez Griñán (2008) señalaba al hablar de la falta de autonomía del alumno sinohablante o si más bien, estamos ante una consecuencia lógica que el sistema de aprendizaje de su L1 ha provocado, inevitablemente, en la forma de aprender una L2, tal y como apuntaba el propio Sánchez Griñán (2007). Al respecto de esto, nuestros profesores encuestados desecharon la cuestión de la falta de autonomía para usar estos recursos, posicionándose casi en un 70% en favor de que el alumno chino se encuentra principalmente "interesado en su utilización, pero falto de orientación en su uso".

De nuevo la excesiva parcelación webs estudiante–webs profesor por una parte, lo exiguo de unas frente a la complejidad en los materiales de otras y, por supuesto, la casi ausencia —hasta el momento— de plataformas exclusivamente orientadas al caso concreto de las tres realidades sinohablantes, nos vuelven a poner sobre aviso ante la apremiante necesidad de conformar un entramado web de garantías para uno y para otros, que satisfaga

a una vez las necesidades de ambos colectivos desde una perspectiva realizable, integradora y útil.

1.3. Criterios considerados para el diseño de la Plataforma de Información del Español para Sinohablantes

Teniendo en cuenta la información obtenida en el análisis, la PIES se está construyendo sobre una serie de criterios que la distinguen de las otras webs ELE no adaptadas (dichos rasgos se señalan en negrita); posee además unas herramientas, organización y composición acorde a las necesidades del público al que va dirigido sintetizados en la siguiente tabla.

Tabla II: Plataforma de Información del Español para Sinohablantes (PIES): rasgos web

DIRECCIÓN	**http://dv.ujaen.es/docencia/goto_docencia_crs_293449.html**[6]
TIPO DE PLATAFORMA	Centro de recursos e información. **Punto de encuentro para docentes y alumnos** de ELE orientado a sinohablantes
DESTINATARIOS	Profesores y profesionales del español como lengua extranjera **orientada al público sinohablante** / Alumnos sinohablantes de español como lengua extranjera.
OBJETIVOS	Servir como **plataforma centralizadora de información y recursos** didácticos relacionados con ELE para sinohablantes. **Orientar al docente y al alu**mno en su tarea como educador / aprendiente de ELE para sinohablantes.
IDIOMAS	Español, Chino, Inglés. Página **100% traducida** a los idiomas referidos
ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	Gran cantidad de **material organizado en una estructura ordenada de bloques temáticos** visuales, ordenados así: TEORÍA - MATERIALES DIDÁCTICOS - ÁREA LABORAL - CENTROS - EVENTOS - CAFETERÍA - CULTURA. Acceso a **contenidos diferentes según el perfil de usuario: profesor o alumno**.
AUTORÍA	Equipo de trabajo español-chino. **Administración-coordinación desde el CEALMUJA y subcoordinación por especialistas de cada bloque de contenido**.
ACTUALIZACIÓN	Continua, en función de las novedades que vayan surgiendo y los materiales aportados y validados por el equipo de coordinación que vayan llegando.
USUARIOS	Registro voluntario, para acceder a **características especiales de la Intranet**, como la Comunidad Virtual. Accesos diferentes para profesor y para alumno. **Gran posibilidad de interacción entre usuarios**, mediante: FOROS, CHATS y MENSAJES PRIVADOS

[6] Ya se encuentra solicitado al Vicerrectorado de TICS de la Universidad de Jaén un nuevo dominio más accesible, pendiente aún de confirmación.

NAVEGACIÓN	Insertada en el espacio web de la Universidad de Jaén mediante el software educativo ILIAS. **No es necesario instalar ningún software por parte del usuario** para la navegación.
INTERFAZ	Intuitividad. **Gran apoyo visual**. **Sencillez**; enunciados breves y estructura web muy visual. **Diseño agradable y accesible**
OTROS DATOS	**Facilidad de uso** (Posibilidad de **soporte técnico-ayuda** para la utilización de los ítems de la página). Acceso a Intranet con características de **Web 2.0** (chats, foros, contenido multimedia, encuestas, tests, blogs y perfil personalizable). Alto nivel de interacción entre usuarios. Posibilidad de **colaboración con la web** (recursos, información etc.) y contacto con el personal de mantenimiento de la plataforma. Inclusión de un buscador con posibilidad de filtrado de contenidos. **Facilidad de localización de la web** mediante motores de búsqueda.

1.4. Diseño de los apartados y distribución de los contenidos

La plataforma está ubicada dentro de los espacios virtuales de la Universidad de Jaén[7], que a su vez vienen utilizando el software libre de código abierto ILIAS, un software descargable pensado para la educación a distancia y orientado en su diseño a la creación de una plataforma 2.0 donde alumnos y profesores pueden interactuar y compartir información[8]. No es necesaria la instalación de ningún software por el usuario, y para simplificar el acceso de los usuarios a la plataforma se creará en breve un dominio propio, susceptible además de ser encontrado en cualquier búsqueda estándar de Google; actualmente la plataforma se aloja en:
http://dv.ujaen.es/docencia/goto_docencia_crs_293449.html

Rompiendo con la antes señalada barrera de la compilación sin sentido u orden, el acceso a los contenidos de la plataforma será canalizado según el perfil del usuario, de manera que profesores y estudiantes accedan a una serie de apartados comunes pero también a un menú diferente de contenidos como podemos apreciar en el mapa de contenidos:

[7] Índice general de los Espacios virtuales accesible desde https://dv.ujaen.es/docencia
[8] Descargable desde http://www.ilias.de/docu/

Figura I: Mapa del sitio *PIES* (profesores)



Figura II: Mapa del sitio *PIES* (alumnos)



1.4. 1. Teoría

En el apartado del profesor, se incluiría toda la información disponible relevante para la enseñanza de español a sinohablantes, como actas, manuales, artículos, proyectos etc. con sus correspondientes enlaces y, lo más importante, ordenados todos ellos bajo distintas palabras clave de búsqueda. Además del buscador, se incluirían también dos sub-pestañas más para el profesor; la primera, "Reseñas", daría cabida a la colaboración externa por parte de otros usuarios e incluiría un compendio de reseñas de diferentes métodos o materiales específicamente orientados a sinohablantes, que ya hayan sido pilotados y analizados por otros compañeros que quisieran compartir dicha información. La otra sería "Enlaces de Interés" e incluiría una selección de materiales online de referencia seleccionados por nuestro equipo de trabajo, orientados a todo aquel que decida comenzar la especialización en el ámbito sinohablante.

Respecto al apartado dedicado al alumno, este podría encontrar aquí, básicamente, un breve resumen teórico de algunos de los puntos lingüísticos más importantes del español, explicado de forma clara y adaptada a las necesidades del alumno chino. Del mismo modo,

también se incluiría una sub-pestaña con enlaces de interés a otras webs donde se expliquen también diversos aspectos lingüísticos del español.

1.4.2. Materiales didácticos

En cuanto a los materiales para profesores, se incluirían aquí, ordenadamente, todos las actividades y/o tareas enfocadas al ELE para sinohablantes susceptibles de ser aplicadas por el docente en clase y que hayan sido publicadas en Internet o, por el contrario, que cada profesor haya decidido crear y remitir a nuestra dirección de contacto para ser incluidas en la plataforma tras ser supervisadas por el equipo de trabajo.

Respecto a los materiales para alumnos, podríamos subdividir la sección en tres apartados. En el primero de ellos, "Test de nivel", los alumnos podrían dar cabida a una de las necesidades más demandadas por ellos según nuestras indagaciones. Se propondría un modelo de test online estándar que arrojaría los resultados prácticamente sobre la marcha. En segundo término, la pestaña "Actividades" comprendería algo parecido a lo que referimos anteriormente respecto de los profesores: una batería de actividades adaptadas a sus necesidades (apoyo visual, traducciones etc.). Por último, en "Diccionario", se ofrecerá la posibilidad de enlace directo a cualquier diccionario online de los disponibles hasta la fecha donde el alumno podrá consultar directamente.

1.4.3. Área laboral

En este espacio, tanto postulantes a lectorados y becas como usuarios interesados en buscar ofertas u ofrecer sus servicios a empresas y Universidades, tienen aquí su lugar. Del mismo modo que los centros que lo requieran pueden ofertarse en esta sección en busca de candidatos, éstos, a su vez, podrían incluso subir su Currículum Vitae a la plataforma, actualizarlo periódicamente y permanecer en esa bolsa flotante a la espera de contacto o bien iniciarlo ellos mediante correo interno al centro que lo solicitase. Además, para clarificar un poco más la búsqueda, todas las ofertas vendrían ordenadas de la más a la menos reciente.

1.4.4. Centros

Se trata de dar cabida, en una sola pestaña, a un listado con todos y cada uno de los centros —públicos y privados— que han tenido, tienen o tendrán en un futuro próximo, relación con el español para sinohablantes. A la correspondiente lista ordenada de enlaces se le añadirá una breve descripción de cada uno de ellos y se ofrecerá la posibilidad de su filtrado por "país" y por centro "privado" o "público".

1.4.5. Eventos

Desde aquí se ofrecerá al usuario toda clase de información relacionada con las últimas novedades en cuanto a cursos de formación, congresos, encuentros, mesas redondas o talleres relacionados con ELE a sinohablantes. A esto ayudará también, sin duda, la suscripción a un RSS (boletín) desde el que se informará, periódica y personalmente, de los nuevos eventos relacionados a medida que vayan surgiendo.

1.4.6. Cafetería

Los usuarios registrados tendrían la opción de postear en un foro público donde enviar y responder preguntas de otros compañeros, compartir enlaces o noticias interesantes o, simplemente, seguir aportando informaciones y complementando la plataforma desde un punto de vista social y colaborativo. La cafetería y los debates que en sus foros se produjeran vendrían moderados por miembros del equipo responsable de la plataforma y organizados temáticamente o según otros criterios que podrían ir surgiendo a medida que los temas se fueran retroalimentando.

1.4.7. Cultura

Intentaremos incluir en nuestra plataforma una pestaña donde sinteticemos, en unos pocos apartados temáticos informaciones útiles sobre España e Hispanoamérica por un lado y China, por otro.

1.4.8. Acceso y gestión de la información

Hacemos de la PIES una plataforma pública y libre, un concepto virtual donde cada uno ocupa su espacio y generar o recibir una información relevante para sí mismo o para los otros. Sin embargo, con la intención de seguir creciendo en colaboradores e interesados abiertos a participar o a inmiscuirse en el proyecto de una manera definitivamente más activa, abrimos igualmente la opción a un registro voluntario que permitiría el acceso a una nueva Intranet del sitio con opciones de navegación e interacción. De esta manera, una vez cumplimentado un sencillo formulario, los usuarios dispondrán de un perfil.

Por último, los miembros del equipo de trabajo responsable del mantenimiento de la web, dispondrán en esta Intranet, además del correspondiente correo interno, de un foro privado para asuntos de organización interna y una cuenta de Skype donde todos permanecerían agregados.

1.4.9. Otras características

1.4.9.1. Página de Inicio y navegación

Una de las prioridades de la plataforma PIES deberá ser la intuitividad y la apuesta por el fácil manejo tanto para noveles como para expertos en la navegación web convirtiéndose en una plataforma cercana y atractiva que potencie la motivación por aprender español y que ayude al alumno a desarrollar estrategias de autonomía. Para lograr nuestro objetivo, diseñaremos una página de Inicio donde el usuario encuentre en la pantalla de inicio dos itinerarios diferentes según se identifique alumno o profesor con contenidos específicos para cada perfil junto con los accesos comunes.

A continuación ofrecemos un modelo propio sobre lo que podría ser la página de bienvenida:

Figura III: Modelo página de bienvenida PIES



1.4.9.2. Idiomas

Todos los contenidos de la plataforma serían accesibles en chino y en español.

1.4.9.3. Contacto

Ponemos a disposición del usuario una pestaña donde podrá acceder a las cuentas de correo del equipo de trabajo del PIES y comunicarse con ellos para dudas, sugerencias o reporte de errores. Además, como vía alternativa de contacto pretendemos ubicar en la

página una serie de iconos-enlace de acceso a la cuenta que el PIES abrirá en las principales redes sociales españolas (*Tuenti*), internacionales (*Facebook*, *Twitter*) y chinas (*QQ*, *RenRen*).

1.5. *Gestión y coordinación de la Plataforma de Información del Español para Sinohablantes*

Para garantizar la organización, adecuación y actualización de todos y cada uno de los contenidos, la plataforma dispondrá de un equipo técnico y humano que coordinará y gestionará toda la información que en ella quede contenida. Convencidos de la necesidad de orientación en unos y otros al navegar por diferentes webs, apostamos por la claridad e intuitividad de nuestra plataforma proponiendo la creación de un equipo dividido en áreas de trabajo; así cada sección de la web dispondría de un coordinador y un grupo de trabajo responsable del mantenimiento y actualización de dicha parcela. Ellos serían los encargados de valorar y filtrar los documentos enviados por los usuarios mediante un formulario tipo, ofreciendo así sólo información y materiales de calidad; controlar y moderar los foros; responder preguntas o aclarar cuestiones de índole técnico a los usuarios que lo precisaran y, en último término, poner sus esfuerzos en ofrecer un servicio actual, interactivo y riguroso en su parcela web. Así, la administración y coordinación general correrá a cargo del CEALMUJA, y la subcoordinación por especialistas de cada bloque de contenido. El equipo humano al que aspiramos será especialista en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje ELE a sinohablantes y, naturalmente, comprender entre sus miembros a aquellos de orígenes tanto hispanohablantes como sinohablantes de las tres realidades chinas, pudiendo ofrecer así ese buscado trabajo cooperativo y contrastivo que se viene reclamando hace años. Es evidente que toda aquella colaboración referente al ámbito del ELE a sinohablantes será recibida de buen grado, y con ese espíritu colaborativo y abierto pretendemos trabajar. Por otro lado, toda la labor técnico-informática de mantenimiento del sitio y reparación en caso de avería correría a cargo de personal informático asignado en su momento por uno u otro centro participante de la plataforma.

2. Conclusiones y proyección futura

Para concluir, queremos reiterar nuestro propósito de crear una plataforma que sirva para crear, compilar y compartir el conocimiento, para fortalecer los lazos entre docentes y aprendientes del español para sinohablantes y servir de punto de encuentro entre dos culturas que hoy están más cerca que nunca. En el futuro, pretendemos dar toda la difusión posible a este y otros proyectos de este corte en la celebración periódica de encuentros y jornadas específicas de este campo, en los que estos serán presentados a los asistentes tal y como sucederá en el "III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes" de Jaén (Enero 2012) en forma de panel explicativo y en páginas de referencia en ELE para sinohablantes, como *SinoELE*. Por último, existirá en nuestro proyecto una etapa final de seguimiento, revisión y —si procede— mejora a través de la evaluación previa que de él realizarán los usuarios una vez se encuentre funcionando la plataforma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabero, J. (2006): «Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza» [en línea], EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 20. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm [fecha de acceso: 9 de enero de 2012].
- Dudeney, G. (2000): The Internet and the Language Classroom, Cambridge, CUP.
- Garrido, R. et al. (2011): «Mejorar la comunicación y la coordinación entre los docentes mediante una aplicación informática» [en línea]. Disponible en: http://www.cervantes.es/busqueda/busqueda.htm?egrp=0&query=Mejorar%20la%20comunicaci%C3%B3n%20y%20la%20coordinaci%C3%B3n%20entre%20los%20docentes%20mediante%20una%20aplicaci%C3%B3n%20inform%C3%A1tica [fecha de acceso: 9 de enero de 2012].
- Harasim, L. et al. (2000): Redes de aprendizaje, Barcelona, Gedisa.
- Mao, I. (2008): «Sharismo: Una revolución de la mente» [en línea]. Traducción al español disponible en: http://www.box.net/shared/1i3zy2svix. Versión original en inglés disponible en: http://freesouls.cc/essays/07-isaac-mao-sharism.html [fecha de acceso: 9 de enero de 2012].
- Pazos, M. et al. (2002): «Comunidades virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje» [en línea]. Disponible en: http://www.edutec.es/eduteco1/edutec/comunic/TSE63.html [fecha de acceso: 9 de enero de 2012].
- 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
- — (2007): «La paradoja del aprendiente chino» [en línea]. Disponible en: http://www.civele.org/index.php?option=com_seyret&task=videodirectlink&id=17&Itemid=28
- — (2008): Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo [en línea], Tesis doctoral de A. Sánchez Griñán, dirigida por José M. Jiménez Cano. Disponible en: http://www.tesisenred.net/TDR-0731108-134322/index_cs.html [fecha de acceso: 9 de enero de 2012]
- Trenchs Parera, M. (2001): «Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas», en M. Trenchs Parera (ed.), Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas, Lleida, Editorial Milenio, pp. 21-34
- Wenger, E. (2006): «Communities of practice, a brief introduction» [en línea]. Disponible en: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm [fecha de acceso: 9 de enero de 2012].

ANEXOS

A continuación, se encuentran los anexos mencionados a lo largo del presente artículo, denominados "ANEXO I" (Tablas 1 y 2) y "ANEXO II" (Tablas 1 y 2).

ANEXO I

Tabla 1: Plataformas enseñanza-aprendizaje ELE (PROFESOR)

PLATAFORMA	DIRECCIÓN	TIPO DE PLATAFORMA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	IDIOMAS	ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	AUTORÍA	ACTUALIZACIÓN	USUARIOS	NAVEGACIÓN	INTERFAZ	OTROS DATOS
TodoELE	http://www.todoele.net	Centro de recursos e información. Punto de encuentro entre docentes de ELE	Profesores y profesionales del español como lengua extranjera.	Suministro e intercambio de información y recursos didácticos relacionados con ELE	Español	Menú horizontal auto-desplegable y contenidos organizados según ANEXO III Figura I.	Grupo de trabajo: 5 miembros - 3 colaboradores	Semanal, con posibilidad de suscripción al boletín de novedades, vía RSS o red social.	Registro voluntario. Posibilidad de interacción con otros usuarios mediante el perfil de la página en las redes sociales o mediante la "Comunidad TodoELE"	Navegación principalmente desde el menú superior.Estable y sin datos sobre optimización de la página.	Funcional, sencilla y muy intuitiva. Panel superior desplegable en columnas.	Existencia de una comunidad "ELE Oriental" enfocada a profesores de ELE para sinohablantes. Acceso con registro
MarcoELE	http://marcoele.com	Revista electrónica	Profesores y profesionales del español como lengua extranjera.	Suministro de información y recursos didácticos relacionados con ELE	Español	Barra desplegable panel superior según ANEXO III Figura II. Acceso a los números de la revista	Equipo de edición formado por 18 miembros pertenecientes a diversas Universidades, Academias y sedes del Inst. Cervantes, coordinadas desde el Cervantes de Estambul	Revista semestral. El resto del contenido aparece según se reciban y acepten reseñas y colaboraciones.	Sin registro. No posibilidad de interacción entre usuarios del web.	Navegación principalmente desde el menú superior.Estable y sin datos sobre optimización de la página.	Diseño básico pero funcional. Estructura en barra lateral y una superior, principal.	Interesante el filtro de contenidos según los niveles del Marco.
ELENet	http://www.elenet.org	Revista electrónica	Profesores y estudiantes del español como lengua extranjera	Suministro e intercambio de actividades de ELE para profesores y alumnos	Español	Barra auto-desplegable panel superior según ANEXO III Figura III. Acceso a los números de la revista	Fco. José Olvera Jiménez, profesor ELE en Toulouse y equipo de edición, con: Carmen Nieto Moreno y Juan Fco. Jiménez Sánchez	Periódica. En página Inicio, columna derecha, existe un recuadro con últimas actualizaciones.	Registro voluntario para acceder a boletín de noticias. Acceso a Intranet, redes sociales, foros y listas de correo	Navegación estable con algunas pestañas fuera de servicio o con problemas técnicos.	Simple y poco intuitivo. Estructura en menús superior e inferior y doble columna central.	Espacio dedicado a contenidos culturales y las actividades autocorregibles para el alumno.
CVC (Centro Virtual Cervantes) - Instituto Cervantes	http://cvc.cervantes.es/	Centro de recursos e información. Punto de encuentro entre docentes de ELE	Profesores, alumnos y profesionales del español como lengua extranjera.	Suministro e intercambio de información y recursos didácticos relacionados con ELE / Difusión del Español en el mundo / Formación del profesorado.	Español	Distribución de los contenidos por pestañas en menú superior no desplegable según temática y sector profesional (profesores, traductores, estudiantes etc). Organización de estos algo caótica y dispersa. Fácil perderse.	Equipo de mantenimiento de Centro Virtual del Instituto Cervantes; desde 1997.	Periódica. En página Inicio, columna derecha, existe un recuadro con últimas actualizaciones, así como la posibilidad de suscripción RSS	Sin registro. La posibilidad de interacción entre usuarios se da en los debates, foros y la presencia del CVC en las redes sociales	Navegación estable. Necesita *Adobe Flash* instalado para visualizar algunos contenidos didácticos y vídeos.	Diseño modular, poco intuitivo.	Una de las webs de referencia en ELE a nivel internacional. Interminable variedad de contenidos, pero muy dispersos. Dispone de un buscador de contenidos y una interesante sección de enlaces web ELE. Disponibles actividades y pasatiempos para el alumno y el profesor en "Rayuela" o "DidactiRed"

Tabla 2: Plataformas enseñanza-aprendizaje ELE orientado a alumnos sinohablantes (PROFESOR)

PLATAFORMA	DIRECCIÓN	TIPO DE PLATAFORMA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	IDIOMAS	ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	AUTORÍA	ACTUALIZACIÓN	USUARIOS	NAVEGACIÓN	INTERFAZ	OTROS DATOS
SinoELE	http://www.sinoele.org	Grupo de Investigación / Revista electrónica / Centro de Recursos para el profesor de ELE a sinohablantes	Docentes de ELE a sinohablantes.	Suministro de información y recursos para el profesor ELE a sinohablantes.	Español / Chino / Inglés	Acceso a contenidos desde menú superior desplegable, organizado según ANEXO III, Figura IV.	Grupo de investigación: José Miguel Blanco Pena, Alberto Sánchez Griñán y Nicolás Arriaga Agrelo. Fundado en 2009	Revista de publicación periódica. El resto, según se reciban y acepten noticias, reseñas y colaboraciones externas.	Sin registro. No existe posibilidad de interacción con otros usuarios.	Mozilla 1024x768. Estable y fluida.	Intuitiva y sencilla, organizada desde menú autodesplegable superior. Contador de visitas en la esquina inferior	Web de referencia en el mundo ELE a sinohablantes. Posibilidad de ver la web en inglés y chino. Web exclusiva para docentes. Excelente la bibliografía de ELE para sinohablantes y la periódica actualización sobre encuentros y jornadas de ELE a sinohablantes.
Consejería de Educación de la Embajada Española en China.	http://www.educacion.gob.es/exterior/cn/es/home/index.shtml	Web oficial de Institución pública, con servicios de: Revista electrónica / Centro de recursos e información para el profesor de ELE a sinohablantes	Docentes de ELE a sinohablantes	Suministro de información y recursos para el profesor de ELE a sinohablantes / Formación de profesorado / Difusión del español en	Español / Chino	Acceso a contenidos desde menú lateral izquierdo desplegable, organizado según ANEXO III, Figura V.	Personal de la Conserjería de Educación de la Embajada Español en China.	Periódica y constante, a medida que surgen noticias, cursos y reseñas o colaboraciones externas.	Sin registro. No existe posibilidad de interacción con otros usuarios.	Estable y fluida. Sin indicaciones técnicas. Requiere *AdobeFlash* instalado para algunas animaciones	Intuitiva y muy sencilla, organizada desde menú autodesplegable lateral izquierdo.	Posibilidad de navegar en chino. Publicación revista electrónica "Tinta China" abierta a colaboraciones. La bibliografía y enlaces son demasiados generales, no orientados a sinohablantes. Valiosa información sobre cursos gratuitos de formación docente en ELE a sinohablantes.
ELEChina	http://elechina.wordpress.com.cn	Blog personal	Docentes de ELE a sinohablantes	Suministro de información teórico-científica para el profesor de ELE a sinohablantes	Español	Acceso a contenidos ordenados por fecha de creación y tema en columna lateral izquierda y derecha.	Profesor Alberto Sánchez Griñán.	Página inactiva, pero 100% funcional. La última actualización data del 29/11/2009	Sin registro. Publicación unidireccional, pero con posibilidad de interacción autor-lector mediante comentarios en las entradas del blog.	Sin indicaciones técnicas. Estable.	Extremadamente simple.	Alto contenido teórico y científico. Mientras estuvo activa, mantuvo la posibilidad de interacción con usuarios, fomentado el debate. Posibilidad de descargar los artículos y reseñas en pdf. aún estando inactiva la web.
ELE Oriental	http://todoelecomunidad.ning.com/group/elechina	Red social / Intranet de la web *TodoELE*	Docentes de ELE a sinohablantes	Intercambio de impresiones e información entre docentes de ELE a sinohablantes	Español	Organización libre, según las aportaciones y mensajes de los usuarios.	Profesor Alberto Sánchez Griñán.	Debido a su carácter de red social, la actualización es continua, en función de las aportaciones de los usuarios.	Registro obligatorio. Interacción constante con usuarios miembros mediante entradas en tablón, mensajes o foros internos.	Estable y fluida. Sin indicaciones técnicas. Requiere AdobeFlash instalado para algunas animaciones	Sencilla e intuitiva. Si se está familiarizado con el manejo de redes sociales, no presenta inconvenientes.	Excelente oportunidad de compartir experiencias e informaciones con otros usuarios, estando en contacto con toda la comunidad docente del ELE a sinohablantes. Enlace a otras redes sociales. Carácter informal.

ANEXO II

Tabla 1: Recursos Web ELE para alumnos

PLATAFORMA	DIRECCIÓN	TIPO DE PLATAFORMA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	IDIOMAS	ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	AUTORÍA	ACTUALIZACIÓN	USUARIOS	NAVEGACIÓN	INTERFAZ	OTROS DATOS
Gram@clicando	http://www.sfll.ucl.ac.be/gra	Plataforma didáctica / Ejercicios / Diccionario	Estudiantes de ELE	Proporcionar recursos didácticos al estudiante de Español como lengua extranjera.	Español, Francés	Menú en barra lateral izquierda. Ejercicios, diccionario y enlaces	Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Católica de Lovaina	Sin referencias	Sin posibilidad de interacción entre usuarios de la web.	Estable. La pestaña "tertulia" no funciona	Sencilla e intuitiva, bicolor.	La mayoría de ejercicios son de traducir y rellenar huecos
Centro Virtual Cervantes	http://cvc.cervantes.es/	Centro de recursos e información. Punto de encuentro entre docentes /estudiantes de ELE	Profesores, alumnos y profesionales del español como lengua extranjera.	Suministro e intercambio de información y recursos didácticos relacionados con ELE / Difusión del Español en el mundo / Formación del profesorado.	Español	Distribución de los contenidos por pestañas en menú superior no desplegable según temática y sector profesional (profesores, traductores, estudiantes etc). Organización de estos algo caótica y dispersa. Fácil perderse.	Equipo de mantenimiento de Centro Virtual del Instituto Cervantes: desde 1997.	Periódica. En página Inicio, columna derecha, existe un recuadro con últimas actualizaciones, así como la posibilidad de suscripción RSS	Sin registro. La posibilidad de interacción entre usuarios se da en los debates, foros y la presencia del CVC en las redes sociales	Navegación estable. Necesita *Adobe Flash* instalado para visualizar algunos contenidos didácticos y vídeos.	Diseño modular, poco intuitivo.	Una de las webs de referencia en ELE a nivel internacional. Interminable variedad de contenidos, pero muy dispersos. Dispone de un buscador de contenidos y una interesante sección de enlaces web ELE. Disponibles actividades y pasatiempos para el alumno y el profesor en "Rayuela" o "DidactiRed"
Aprender Español	http://www.aprender-espanol.org	Plataforma didáctica / Ejercicios / Diccionario / Traductor	Estudiantes de ELE	Proporcionar recursos didácticos al estudiante de Español como lengua extranjera.	Español	Contenidos en triple columna central, organizados según tipología del material (Audio, video etc)	Sin referencias	Sin referencias	Sin posibilidad de interacción entre usuarios de la web.	Estable	Sencilla y muy intuitiva	En realidad, la web no dispone de contenidos propios; se trata de una compilación de enlaces a webs de ejercicios, ordenados temáticamente.
Notes in spanish	http://www.notesinspanish.com	Plataforma didáctica / Ejercicios	Estudiantes de ELE	Proporcionar recursos didácticos al estudiante de Español como lengua extranjera.	Inglés	Menú no desplegable en barra horizontal superior, organizados según tipología del material	Ben Curtis y Marina Díez. Desde 2008	Sin referencias	Sin posibilidad de interacción entre usuarios de la web.	Estable	Sencilla e intuitiva.	Pese a ser una página de ELE sólo está disponible en Inglés. Su punto fuerte es el gran surtido de audios, podcasts y videos en Español. Posibilidad de compra de materiales de ELE en papel y envío de material extra al mail
Vertaal	http://www.ver-taal.com/	Plataforma didáctica / Ejercicios / Diccionario / Traductor	Estudiantes de ELE	Proporcionar recursos didácticos al estudiante de Español como lengua extranjera.	Español, Inglés	Menú no desplegable en barra horizontal superior, organizados según tipología del material	Sin referencias	Sin referencias	Sin posibilidad de interacción entre usuarios de la web.	Estable.	Extremadamente sencilla e intuitiva; apoyo visual y lingüístico en los enunciados	Excelente variedad de ejercicios de gramática y gran variedad de audios y vídeos. Muy ordenada según fechas de subida de ejercicios, temática, tipología y niveles de aprendizaje. Apoyo visual y lingüístico en los enunciados de ejercicios
Practica Español	http://www.practicaespanol.com/	Plataforma didáctica / Ejercicios / Teoría / Diccionario	Estudiantes de ELE	Proporcionar recursos didácticos al estudiante de Español como lengua extranjera.	Español, Inglés, Portugués, Francés, Chino	Menú no desplegable en barra horizontal superior, organizados según tipología del material. Otros contenidos distribuidos de forma caótica por el Principal de la web.	Agencia EFE & Fundación de la Lengua Española. Desde 2011	Sin referencias, aunque las noticias de la Agencia EFE se actualizan periódicamente.	Posibilidad de interacción entre usuarios mediante comentarios en el tablón de ejercicios y enlaces a redes sociales	Aún algo inestable; falta revisión en algunas pestañas con contenido idéntico bajo nombres diferentes. Navegación circular. Traducciones *parciales o*	Algo confusa. El diseño es atractivo, pero falta un orden que estructure los materiales de forma más lógica e intuitiva	Web con buenos visos de futuro, pero aún con muchas carencias. Gran variedad de idiomas, pero traducciones sólo parciales. Buena sección de radio y enlace directo al audio de las noticias, clasificadas por niveles del Marco.

Tabla 2: Recursos Web ELE para estudiantes sinohablantes

PLATAFORMA	DIRECCIÓN	TIPO DE PLATAFORMA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	IDIOMAS	ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	AUTORÍA	ACTUALIZACIÓN	USUARIOS	NAVEGACIÓN	INTERFAZ	OTROS DATOS
Spanish ABC	http://www.spanishabc.cn	Web comercial / Ejercicios / Información	Estdudiantes ELE sinohablantes	Vender cursos los cursos de Español de la Academia, suministrar información de interés sobre España, dar algunos ejercicios y vocabulario básico	Chino	Menú principal superior no desplegable y diversos menús horizontales secundarios distribuidos por la página según temas (cultura, sintaxis, información útil etc)	Escuela "UNIVERSO" Desde 2011	Sin referencias	Única referencia al contacto con la academia mediante teléfono o red social.	En Chino, estable. Versión traducida con errores.	Contenido demasiado difuso, disperso. Navegación circular.	Página de Academia de Español, solo disponible en chino. Contiene principalmente información útil sobre costumbres y cultura de España, y algunos apuntes de vocabulario y frases hechas.
114 Study	http://www.114study.com	Buscador	Estudiantes sinohablantes de idiomas, en general	Proporcionar información sobre los centros que ofertan la enseñanza de diversas lenguas, comparando precios y servicios	Chino	Menú principal superior por pestañas	114 Study Corp.	Sin referencias	Se ofrece un número de teléfono donde solventar dudas de índole técnico	En Chino, estable. Versión traducida con errores.	Contenido demasiado difuso, disperso. Demasiados banners publicitarios.	No es una web de enseñanza de ELE, sino de varias lenguas. Los estudiantes la utilizan como comparador de precios entre centros que ofrecen ELE y alguna información útil sobre España
Conjugar	http://conjugar.cn	Conjugador de verbos / Traductor	Estdudiantes ELE sinohablantes	Ayuda en la conjugación de los verbos españoles	Inglés, Chino	Buscador simple estilo "Google"	Sin referencias	Sin referencias	Sin interacción	Estable	Extremada-mente sencilla	Conjugador y traductor al estilo "Google translator".

La enseñanza de español en la Universidad Normal de Changchun

JUAN JOSÉ BELLÓN FERNÁNDEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

El propósito de este trabajo es mostrar cómo se está desarrollando en la Universidad Normal de Changchun la enseñanza de español por parte de los profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en virtud de los acuerdos de colaboración firmados con esa universidad china dentro del marco del Instituto Confucio.



Sede institucional de la ULPGC

En primer lugar, debemos decir que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ha decidido embarcarse en un ambicioso plan de internacionalización y ha considerado que, en estos momentos, China es un excelente socio para llevar a cabo proyectos culturales y de investigación. Como se sabe, la Oficina General del Instituto Confucio, *Hanban*, exige, para la creación de un centro Confucio, una serie de requisitos imprescindibles; entre ellos, que una universidad china apadrine a la institución extranjera que lo solicite. En el caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, esta colaboración se ha establecido con la Universidad Normal de Changchun.

Finalmente, y tras varios años de negociaciones y de intercambios, el 18 de mayo del pasado año 2011 se inauguró de manera oficial en Las Palmas de Gran Canaria un Aula Confucio.



Sede central del Instituto Confucio en Pekín



Sede institucional de la Universidad Normal de Changchun



Inauguración del Centro Confucio de Las Palmas de Gran Canaria (18 de mayo de 2011)

Así pues, el curso pasado 2010-2011, como contrapartida del convenio suscrito con la Universidad Normal de Changchun, me correspondió el honor y la responsabilidad de afrontar el reto profesional y personal de ser el primer profesor del Departamento de Filología Española, Clásica y Árabe de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que asumía la docencia de español en la citada universidad china.

La Universidad Normal (o Pedagógica) de Changchun se dedica exclusivamente a la formación de profesores de los distintos niveles educativos. Además, la enseñanza de español en esta universidad, en el curso pasado, se impartía únicamente en una titulación de inglés durante dos cursos (primero y segundo). Por tanto, el español quedaba como una segunda lengua extranjera para profesores de inglés. No obstante, para el presente curso 2011-2012, la Universidad Normal de Changchun tenía la intención de implantar una nueva titulación de español. En este caso, los alumnos estudiarán español durante todos los cursos de su titulación y el inglés quedará como segunda lengua extranjera.



Encuentro en la Conserjería de Educación de la Embajada de España en Pekín (25 de marzo de 2011)

Para el diseño de la nueva titulación de español, el 25 de marzo de 2011, dos profesoras de la Universidad Normal de Changchun y yo mismo asistimos a un encuentro de profesores de español organizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en China y por el Instituto Cervantes de Pekín. En ese encuentro de profesores se presentaron, se estudiaron y se

comentaron diferentes materiales didácticos para la enseñanza del español. Así mismo, se expusieron programas de la Consejería de Educación y del Instituto Cervantes que sirven de apoyo a los profesores de español en China en su labor docente: exámenes DELE, Aula Virtual de Español, préstamo de materiales por correo y préstamo de lecturas graduadas para el aula. El objetivo de la Consejería de Educación y del Instituto Cervantes era hacer ver a los profesores de español que trabajan en ese país asiático la necesidad de utilizar unos métodos didácticos distintos a los empleados generalmente en China en la enseñanza de español.



Encuentro en la Conserjería de Educación de la Embajada de España en Pekín (25 de marzo de 2011)

Como nuestra intención era precisamente actualizar la enseñanza de español en la Universidad Normal de Changchun, y aprovechando nuestra visita a la capital china, el 26 de marzo concertamos un encuentro en el Instituto Cervantes de Pekín. Allí nos reunimos con D. Manuel Fernández-Conde Rodríguez, jefe de Estudios del Instituto Cervantes de Pekín, para que colaboraran con nosotros y nos asesoraran en el diseño de la nueva titulación de español que se iba a instaurar en la Universidad Normal de Changchun. El acuerdo verbal al que llegamos con el jefe de Estudios del Instituto Cervantes de Pekín consistía en una formación específica en enseñanza de español para estudiantes chinos a los profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que fueran a impartir español en la Universidad Normal de Changchun.



Exterior del Instituto Cervantes de Pekín (26 de marzo de 2011)

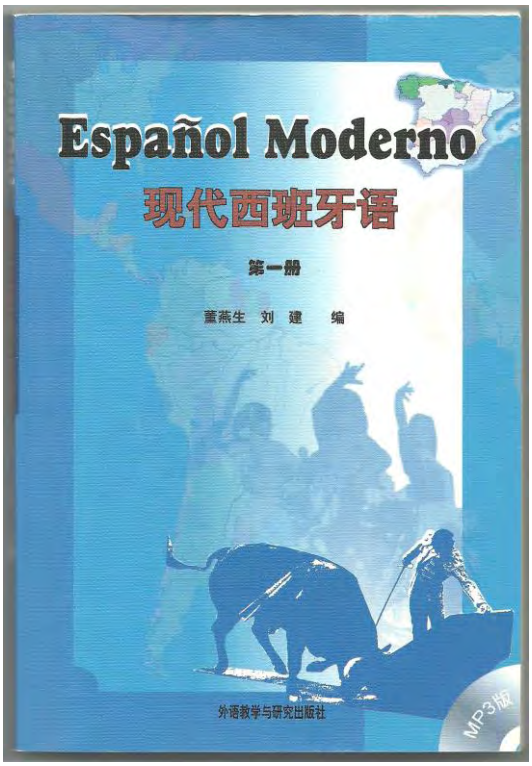


Instituto Cervantes de Pekín (26 de marzo de 2011)

Por otro lado, como ya hemos comentado, a partir de este curso 2011-2012 la Universidad Normal de Changchun cuenta con dos modalidades de enseñanza de español a sus alumnos. Por una parte, se mantiene la enseñanza de español (en el primer y el segundo curso) en la titulación

de inglés. Y, por otra parte, se ha iniciado la nueva titulación de español. Tanto en la titulación de inglés como en la de español la docencia que impartimos los profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se comparte con los profesores de la Universidad Normal de Changchun.

Ahora bien, como se sabe, en la enseñanza oficial de español en China generalmente se emplea la colección de manuales titulada *Español Moderno*. Como su propio autor reconoce, «estos son los libros que se han utilizado o se utilizan en los centros de enseñanza superior de todo el país en los que se incluye la Filología Española como carrera universitaria» (Dong Yansheng, 2009: 60). Evidentemente, hemos decidido respetar el criterio de los profesores chinos de español a la hora de seleccionar los materiales que utilizarán en las clases de las que ellos son responsables. Así mismo, entendemos que estos docentes desean preparar a sus alumnos para los exámenes oficiales con unos recursos semejantes a los que se enfrentarán en esas pruebas finales. Sin embargo, nuestras pautas son diferentes.



Manual Español Moderno

Al igual que Eduardo Méndez Marassa (2005) en su memoria de máster, nosotros también nos planteamos la siguiente cuestión: «¿se puede enseñar español de la misma manera —mismos manuales, mismos enfoques y métodos, mismos procedimientos, etc.— a cualquier aprendiz?» Parece que en el caso de los alumnos chinos los profesores de español debemos modificar nuestros planteamientos comunicativos y decantarnos por otras estrategias de enseñanza más tradicionales y cercanas a los estudiantes. Sin embargo, coincidimos con Méndez Marassa en que esa no es la solución más acertada. Resulta más conveniente «hacer reflexionar al aprendiz [chino] sobre la necesidad de adoptar nuevas estrategias [de aprendizaje]» (Méndez, 2005: 6).

Por su parte, Maximiano Cortés (2011: 11) también se ha formulado diversos aspectos «sobre el enfoque comunicativo y las posibilidades de adaptación a los alumnos chinos». En primer lugar, para este investigador,

> [...] 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 (Cortés, 2011: 12).

Así pues, y basándose en su dilatada experiencia docente en China, Maximiano Cortés afirma que, en la práctica escolar, el enfoque comunicativo sí funciona con los alumnos chinos en las clases de español. Con todo, este autor concluye con las siguientes reflexiones:

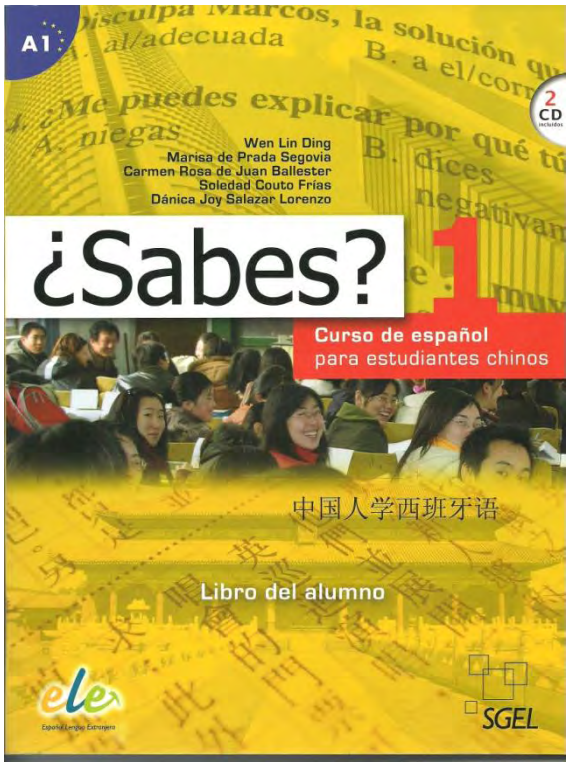
> En cualquier caso, que una clase funcione no depende solo del modo de enseñanza, sino de un buen número de factores, tales como el ambiente en el aula, la empatía entre el profesor y los alumnos, los materiales y las actividades didácticas... y, muy en especial, la motivación de los alumnos por aprender. Una de nuestras tareas como investigadores/docentes consiste en analizar cuáles de esos factores presentan deficiencias y procurar subsanarlas dentro de nuestras posibilidades (Cortés, 2011: 12).

Por último, y tras un exhaustivo análisis de materiales didácticos diseñados para la enseñanza de español como lengua extranjera para alumnos sinohablantes, Maximiano Cortés (2011: 46) sostiene que «los materiales adaptados a alumnos chinos constituyen […] 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]».

Opiniones similares a las expuestas mantiene Ana Aristu (2011). La experiencia docente de esta investigadora le permite declarar 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». Esta autora defiende que «no hay que desterrar las habilidades que ya tienen nuestros estudiantes, sino ampliar con ellas las que propone el enfoque comunicativo». Por lo que concluye su trabajo con estas palabras que suscribimos plenamente: «Hay que enseñar al estudiante [chino] a aprender utilizando nuevas habilidades, estrategias y recursos» (Aristu, 2011: 78-79).

En consecuencia, en la enseñanza de español en China los profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria pretendemos aplicar unos enfoques más avanzados y comunicativos. En este sentido, además de seguir una formación específica en el Instituto Cervantes de Pekín, los

profesores de español de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria estamos utilizando la colección de manuales titulada *¿Sabes?*, de la editorial SGEL.



Manual ¿Sabes? 1

Con todo, sabemos que existen en el mercado otras publicaciones de español destinadas a hablantes de chino, pero estas obras no pretenden ser manuales comunicativos, sino más bien libros de apoyo y de refuerzo gramatical. Este es el caso de los siguientes títulos: *Aprende gramática y vocabulario* (Castro Viúdez, 2007); *Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos* (Cortés y Fang, 2007); *Español para hablantes de chino* (Cortés, 2008); *Claves del español para hablantes de chino* (Liu Jian, 2008); *Temas de gramática española para sinohablantes* (Blanco Pena, 2010).

En cambio, *¿Sabes?* es un método de español concebido específicamente para hablantes nativos de chino. De todas formas, también se pueden encontrar en el mercado otros manuales con características semejantes (*Español, primer paso*; *Español, segundo paso*; o la adaptación al chino de *Sueña*); sin embargo, nosotros nos hemos decantado por *¿Sabes?* por varias razones.

En primer lugar, *¿Sabes?* es una obra accesible a los profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que deseen impartir clases de español en la Universidad Normal de Changchun, ya que ha sido publicado por la editorial SGEL. En cambio, algunos de los materiales anteriormente citados solo se pueden adquirir en China.

Además, como afirma Rachid Lamarti en su reseña en *SinoELE*, en el caso de *¿Sabes?* «no se trata de la traducción o adaptación de un manual existente y disponible de enseñanza de español como lengua extranjera, sino de un obra original, ideada ad hoc para alumnos de ELE cuya lengua

nativa es el chino». Por su parte, los autores del manual destacan en su presentación que en él «han querido aunar dos metodologías principales: el enfoque comunicativo y el enfoque más tradicional», con la intención de crear «un material más acorde y cercano al alumno chino» (Wen Lin Ding *et al.*, 2010: 3).

Uno de los aspectos más interesantes de *¿Sabes?* es que las instrucciones aparecen también en chino. Esto facilita la labor del profesor hispanohablante que desconoce la lengua materna de los alumnos, el chino, y evita el uso del inglés como lengua vehicular en clase de español. Además, ya el *Plan curricular de español para el periodo básico de la licenciatura en filología hispánica de China* (documento oficial de 1998 para los profesores chinos de español) afirma que

> [...] en las clases del periodo básico se debe usar español cuando sea posible para crear situaciones más o menos reales de comunicación; sin embargo, no se debe subestimar el papel positivo del chino, con el que se hará el análisis contrastivo en caso necesario (Lu Jingsheng, 2005: 80).

Incluso, el manual *¿Sabes?* tiene en cuenta gran parte de los principios y pautas que el profesor Lu Jingsheng (2011) propone para la elaboración de materiales didácticos de español adecuados al contexto chino. *¿Sabes?* atiende ampliamente la fonética del español en sus primeras páginas (de la 8 a la 17), ya que a este plano lingüístico los profesores y los alumnos chinos le suelen conceder mucha importancia. Como la mayoría de manuales modernos, *¿Sabes?* presenta las unidades con contenidos temáticos, lingüísticos y comunicativos secuenciados. El libro se estructura en doce lecciones a las que se añaden tres repasos cada cuatro unidades. Por otro lado, el manual *¿Sabes?* se ocupa por extenso de la gramática del español; en especial, se insiste en aquellas cuestiones más peliagudas para los estudiantes chinos —como pueden ser los aspectos relacionados con el género y con el número— con exhaustivos ejercicios de repetición. Así mismo, todas las unidades de *¿Sabes?* añaden al final un glosario de términos, algo muy del gusto de los profesores y de los estudiantes chinos. Del mismo modo, se ha incorporado a cada unidad del manual información cultural hispana relevante para los alumnos orientales.

Así pues, como los autores exponen al principio de la obra (páginas 4 y 5), en las lecciones de *¿Sabes?* se han incluido diferentes elementos: diálogos (que introducen los contenidos de la unidad con muestras de lengua), actividades (algunas «a las que los alumnos chinos están acostumbrados a hacer en clase» y otras «más comunicativas»), práctica de verbos («apartado especial debido a las amplias diferencias lingüísticas» entre los dos sistemas verbales), comprensión lectora, producción escrita, fonética (por la importancia de «este aspecto en el aprendizaje de lenguas en China y por las dificultades del alumno chino»), expresión oral, cultura, gramática y vocabulario.

Cuando yo llegué a la Universidad Normal de Changchun, a principios de marzo de 2011, después de un cuatrimestre, los alumnos, sobre todo los del primer curso, no hablaban español. En dos meses, en dos sesiones de hora y media a la semana, vimos varias unidades de *¿Sabes?*: la 1 ("saludos, presentaciones, despedidas…"), la 2 ("hablar de profesiones y lugares de trabajo"), la 3 ("ubicaciones") y la 4 ("describir personas").

Para mí, el avance de los alumnos en el aprendizaje del español era más que evidente; sobre todo, me llamó la atención que comenzaron a hablar en español. Solo era cuestión de hacer ver a los estudiantes que en la clase de español íbamos a trabajar de otra manera, que ellos iban a participar, que tenían que ser activos. En definitiva, los estudiantes progresaban, aprendían con rapidez.

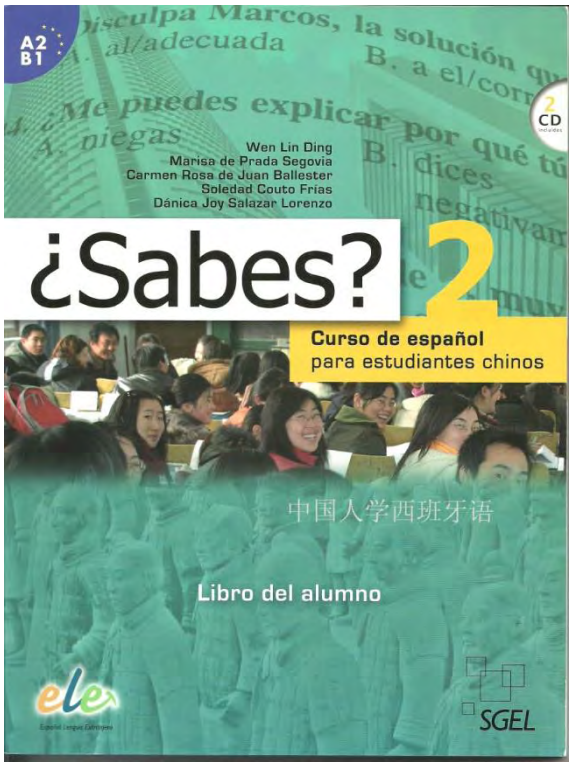
En cambio, cuando se utiliza algún manual comunicativo publicado en España, pero sin traducción al chino, u otro que solo tiene la traducción de las instrucciones, estos materiales presentan el inconveniente de que resultan muy densos: «hay muchísimo *input* en cada página, lo que puede provocar la sensación de que no se avanza» (Sánchez Griñán, 2010). Sin embargo, como destaca Rachid Lamarti (2010) en su reseña, las unidades de *¿Sabes?*, «de elevada coherencia interna, no abruman al estudiante con un caudal lingüístico desmedido, lo cual favorece la asimilación del vocabulario, de los exponentes gramaticales y de las funciones comunicativas por parte del alumno chino, cuyo proceso de adquisición es mucho más lento, por lo general, que el de los alumnos de lenguas nativas próximas al español».

Pero, de hecho, parece que *¿Sabes?* favorece la rápida adquisición del español por parte de los alumnos chinos; pues, en un comentario a la reseña en la página web de *SinoELE*, un profesor de español que imparte sus clases a alumnos chinos en inmersión comenta que «en España uno se lo merienda en seguida». Como destaca otro profesor también en los comentarios a la reseña en *SinoELE*, este hecho pone de relieve precisamente un aspecto positivo de *¿Sabes?*: «una mayor efectividad en el aprendizaje» comparado con otros manuales. Para este otro profesor, no es la traducción al chino lo más interesante de *¿Sabes?*, «sino la estructura y el ritmo de las actividades, más pausadas, con los contenidos desmenuzados, y por supuesto más dilatados de lo que nos puede mostrar un manual dirigido a europeos o norteamericanos».

No obstante, coincidimos con Méndez Marassa en que:

> [...] al menos en un principio, el buscar puntos comunes entre la lengua del aprendiz y la lengua objeto de estudio facilitará la labor de docente y estudiante y les permitirá ahorrar tiempo y energía. Sin embargo, esta práctica debe irse suavizando hasta llegar a hacerla desaparecer en un nivel superior, si es que queremos que nuestros estudiantes alcancen un buen dominio de la gramática (Méndez, 2005: 14).

En ese caso, debemos congratularnos de la aparición del segundo volumen de *¿Sabes?* en el que se puede observar que paulatinamente van desapareciendo las traducciones al chino de las actividades del libro, incluso en las instrucciones.



Manual ¿Sabes? 2

Por último, solo me queda animar a los profesores que imparten o que desean impartir clases de español en China a que utilicen en su docencia, entre otros recursos, este tipo de métodos comunicativos adaptados a los estudiantes. Para mí, la experiencia de haber impartido clases de español en la Universidad Normal de Changchun ha supuesto una aventura profesional y personal muy fructífera y gratificante, y deseo que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria continúe y amplíe la relación con esta y con otras universidades chinas para que otros compañeros puedan continuar la labor que se ha emprendido y tengan la oportunidad de disfrutar de una estancia inolvidable.



En clase con los alumnos de la Universidad Normal de Changchun (27 de abril de 2011)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS[1]

- Aristu Ollero, A. (2011): «Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona». En N.M. Contreras Izquierdo e I. Sánchez López (eds.), El español para sinohablantes. Estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 66-81.
- Blanco Pena, J.M. y Lee, Jing-Jy (2009): «Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos» [en línea], SinoELE 1. Disponible en: http://sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=83&lang=es y en http://sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=64%3Aadaptacion-de-actividades-de-ele-a-las-necesidades-de-los-alumnos-chinos&catid=35%3Arevista&Itemid=84&lang=es
- Cortés Moreno, M. (2011): «Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación». En N.M. Contreras Izquierdo e I. Sánchez López (eds.): El español para sinohablantes. Estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 11-48.
- Dong Yansheng (1999-2007): Español Moderno (7 volúmenes), Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- — (2009): «Elaboración de materiales didácticos en China» [en línea], en El Currículo de E/LE en Asia Pacífico. I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Manila, pp. 59-73. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm
- Fang Fang Zhu (2001): Material complementario del manual Español Moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula [en línea], Memoria del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Alcalá. Suplemento de SinoELE 2. Disponible en: http://sinoele.org/
- Fernández Calventos, L. (s.d.): Aproximación al método de adquisición de segundas lenguas en China [en línea]. Trabajo Final del programa FONTE Formación Online de Tutores de Español de AulaDiez. Disponible en: http://hispanismo.cervantes.es/Hispanistas_ficha.asp?DOCN=13551
- Fisac, T. (2000): «La enseñanza del español en la República Popular China» [en línea], en El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes, Madrid y Barcelona: Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/fisac/
- González Puy, I. (2006): «El español en China» [en línea], en Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes, pp. 133-142. Disponible en: cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/ y en:

[1] Las páginas web relacionadas en esta bibliografía han sido consultadas por última vez en enero de 2012.

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm

- Lamarti, R. (2010): Reseña de ¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos, en SinoELE 3 [en línea]. Disponible en: http://sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=105%3Asgel&catid=40%3Amanuales&Itemid=100&lang=es
- Lu Jingsheng (2005): «Enseñanza del español en China», en N. Ignatieva y V. Zamudio (eds.), Las lenguas en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, México, CELE.
- — (2011): «Distancia lingüística: observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto de China». En N.M. Contreras Izquierdo e I. Sánchez López (eds.): El español para sinohablantes. Estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 242-259.
- Méndez Marassa, E. (2005): Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos [en línea], Memoria del Máster en La Enseñanza de Español como Segunda Lengua, UNED. Suplemento de SinoELE 1. Disponible en: http://sinoele.org
- Otero Roth, J. (2005): «La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico» [en línea], en Documentos de Trabajo (Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos), Nº. 2 Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1418802
- Sánchez Griñán, A. (2006): «Dificultades del enfoque comunicativo en China» [en línea]. En J. Villatoro (ed.), Actas del Primer Congreso Virtual E/LE, Málaga, EdiEle. Disponible en: http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48)
- — (2009): «Adaptaciones comunicativas del manual chino Español Moderno» [en línea], en SinoELE. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=72&lang=es)
- — (2010): Reseña de Sueña [en línea], en SinoELE. Disponible en: http://sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=75%3Asuena-version-china&catid=40%3Amanuales&Itemid=100&lang=es
- Wen Lin Ding et al. (2010-2011): ¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos (2 volúmenes), Madrid, SGEL.

¿Esto me suena a chino?
Dificultades para aprendientes de ELE en Hong Kong

ROCÍO BLASCO BARCÍA
Hong Kong University

Cuando se habla sobre el aprendiente chino, hay una tendencia general a clasificar a estos estudiantes como muy diferentes a estudiantes de otras nacionalidades pero ¿es esta diferencia real? Se ha hablado en varias ocasiones del aprendiente chino y sus características, sin ir más lejos, Watkins y Biggs (1996) fueron los primeros autores que acuñaron el término "aprendiente chino" para referirse a estudiantes chinos que estaban fuertemente influenciados por los valores confucionistas que ponen el énfasis en los logros académicos, en la diligencia al perseguir objetivos académicos, en el triunfo a través del esfuerzo sin tener en consideración la capacidad innata y que a su vez resaltan la importancia de la educación para la superación personal y moral (Rao y Chan, 2009, p.4)[1].

De la misma manera, se ha hablado en repetidas ocasiones de la "paradoja del aprendiente chino", concepto también acuñado por Watkins y Biggs en la década de los 90, que hace referencia al modo de aprendizaje de los estudiantes sinohablantes. Generalmente se distinguen dos tipos de aprendizaje: superficial y profundo. El aprendizaje profundo, el óptimo, es el resultado de un análisis crítico de nuevos conceptos los cuales se relacionan con conocimientos previos y cuyo enfoque va hacia el significado. Por el contrario, el aprendizaje superficial favorece una memorización de conceptos de forma aislada sin establecer ninguna relación con conocimientos previos. De este modo, cuando aprendemos algo de forma profunda podemos aplicarlo a la resolución de problemas en otros contextos mientras que el aprendizaje superficial es más bien un aprendizaje de memoria con retención a corto plazo que según Rao y Chan (2009) no podemos aplicar a la resolución de problemas en otros contextos. El origen de la "paradoja del aprendiente chino" resulta de la consideración general de éste como un "memorizador" y consecuentemente predispuesto a adoptar un aprendizaje de tipo superficial. Sin embargo, gran cantidad de estudios (Dahlin y Watkins, 2000; Marton Dall'Alba y Tse, 1996, Watkins, 1996) sobre el aprendiente chino muestran unos resultados que contradicen esta idea de memorización = aprendizaje superficial ya que los resultados académicos de estos estudiantes son excelentes (Watkins y Biggs, 1996, 2001) y según el informe PISA de 2009 Shanghai y Hong Kong se sitúan en el primer y cuarto puesto de la clasificación mundial, con un total de 3 países asiáticos situados entre los primeros cinco puestos de la clasificación (China [Shanghai y Hong Kong], Corea y Singapur).

Asimismo se han escrito un gran número de artículos sobre las características del aprendiente chino. Cortazzi y Jin (1996) mencionan una serie de características positivas de los aprendientes de lengua sinohablantes, a saber, la diligencia, la persistencia, el afán por aprender

[1] Traducido y adaptado del original en inglés por la autora.

bien, la capacidad de memorizar y su carácter poco conflictivo en el aula. Por otro lado, también presentan una serie de características negativas, entre ellas una exagerada atención a la gramática y al vocabulario, pasividad en clase, reticencia a trabajar en grupos y preferencia por el trabajo individual o de la clase al completo. También destacan la excesiva atención a las calificaciones y a los exámenes más que a los procesos de aprendizaje. Muchos docentes de ELE que trabajan con estudiantes sinohablantes a menudo comentan que esta "pasividad" del alumno sinohablante es un verdadero obstáculo para el desarrollo de las destrezas, en particular, la oral. Sin embargo, Cortazzi y Jin (2001) también comentan que los estudiantes chinos no se ven a sí mismos como pasivos ya que según las palabras de un estudiante chino en una universidad británica ellos son «activos en sus mentes» y «piensan constantemente» pero no están acostumbrados a hablar en voz alta. Los estudiantes saben perfectamente qué pasa en la clase y conocen las respuestas a las preguntas lanzadas por el profesor[2]. Otro estudiante, de ocho años de edad explica: «Puede que esté escuchando pero no soy pasivo. Aprendo en mi cabeza. Aprendo de mi profesor. También aprendo de lo que hacen mis amigos y si se equivocan también aprendo de ello»[3]. Cheng (2000) también arguye que la idea de pasividad y reticencia a la hora de participar es una sobregeneralización sobre los estudiantes asiáticos y que no es tan prevalente como muchos investigadores afirman.

¿Y cómo es el estudiante de Hong Kong? ¿Qué características tiene? Volviendo a las características positivas enumeradas por Cortazzi y Jin (1996), los aprendientes sinohablantes son diligentes, persistentes, perfeccionistas, memorizadores y poco conflictivos en el aula. Tras veintiún años de experiencia docente de ELE en Hong Kong puedo decir que por lo general mis estudiantes han sido una buena representación de estas características. Son estudiantes que trabajan duro, que se afanan por conseguir buenos resultados, que se pueden frustrar fácilmente cuando no llegan a la "perfección", que memorizan listas de palabras y que no causan problemas en el aula. Sin embargo, en los últimos años he observado un cambio de actitud en algunos estudiantes que buscan buenos resultados sin poner mucho esfuerzo en conseguirlos, buscan asignaturas "fáciles" en las que pueden conseguir notas altas sin tener que trabajar duro y la perfección no es un objetivo primordial. Con respecto a las características negativas presentadas por Cortazzi y Jin (1996), los estudiantes sinohablantes prestan una atención exagerada a la gramática y al vocabulario, son pasivos en la clase, no les gusta trabajar en grupos y prefieren trabajar de forma individual o con la clase al completo. También se preocupan excesivamente por las calificaciones y los exámenes y no tanto por los procesos de aprendizaje. Los estudiantes de ELE en Hong Kong suelen prestar gran atención a la gramática y exigen apuntes detallados sobre aspectos gramaticales, algo que los manuales de ELE de tipo comunicativo no suelen ofrecer y si lo hacen está todo escrito en español, lo cual para un estudiante de nivel A1 es completamente inútil. En cuanto al vocabulario, les gusta tener amplias listas de vocabulario relacionado con el tema tratado como por ejemplo las partes del cuerpo, la ropa, los colores, etc. Respecto a la pasividad, podemos decir que si bien es cierto que en los niveles inferiores (A1, A2) es más difícil conseguir que los estudiantes participen, la perseverancia del profesor puede animar a los estudiantes a que hablen más en clase, sobre todo si se dan cuenta de que el profesor no va a dejar de preguntar. La preferencia por el trabajo individual se observa más en niveles inferiores pero también se adaptan

[2] Traducido y adaptado del original en inglés por la autora.
[3] Traducido y adaptado del original en inglés por la autora.

bien al trabajo en parejas, sobre todo en actividades de vacío de información donde se requiere cooperación para completar la tarea. El trabajo en grupos funciona mejor en niveles más altos (B1, B2) donde los estudiantes pueden expresarse mejor y el profesor puede prestar atención a cada uno de los grupos. La preocupación excesiva por las notas y los exámenes es aplicable a todos los estudiantes en todos los niveles ya que los resultados obtenidos van a tener gran influencia en la nota final del curso, del año y de la carrera. Asimismo pueden determinar sus posibilidades de hacer un intercambio en el extranjero ya que se exigen notas medias bastante altas para poder participar en dichos programas.

Una vez hemos caracterizado al estudiante de ELE de Hong Kong vamos a concentrarnos en sus dificultades de aprendizaje del español. Hong Kong era una antigua colonia británica y por ello el inglés y el cantonés son lenguas co-oficiales en el territorio. Los estudiantes de Hong Kong tienen el cantonés como lengua materna y el inglés, lengua que aprenden desde la infancia, como segunda lengua. Además, desde la vuelta de soberanía de Hong Kong a China, la mayoría de los habitantes de Hong Kong aprenden mandarín. El español es para la mayoría su L3 o incluso L4. La mayoría de los estudiantes que vienen a la Universidad de Hong Kong han estudiado la secundaria en un colegio cuya lengua de instrucción es el inglés y por ello tienen un alto dominio de este idioma. Esto es algo que los diferencia de los estudiantes de la China continental cuyo dominio del inglés no se puede dar por hecho. Según el profesor Lu Jingsheng (2007) es muy importante tener un conocimiento de los aspectos contrastivos entre el chino y el español para ser un buen profesor de español para estudiantes chinos. Esta observación tiene gran sentido en el contexto de China continental, pero no es tan aplicable al contexto de Hong Kong debido a la presencia de dos idiomas oficiales. El que el inglés sea una lengua oficial de Hong Kong y a su vez la lengua vehicular de enseñanza en la Universidad de Hong Kong facilita la labor de los docentes que desconocen el cantonés pero dominan el inglés. El docente puede utilizar aspectos del inglés para explicar conceptos gramaticales inexistentes en cantonés pero esta ventaja a veces se convierte en un arma de dos filos ya que en muchas ocasiones los estudiantes presentan interferencias de la L1 y la L2 y puede llegar a afectar su aprendizaje del español.

En Cortés (2002) encontramos un análisis contrastivo del chino (mandarín) y español en el que se observan problemas de sinohablantes aprendientes de español en distintos aspectos de la lengua. Podemos constatar que mientras que algunas dificultades son prácticamente iguales, hay otras que difieren. A continuación, vamos a presentar algunas dificultades que hemos observado en los aprendientes sinohablantes de Hong Kong y propuestas para tratar dichas dificultades.

1. Problemas fonéticos-fonológicos

Aunque tanto en chino como en español existen los fonemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ (Cortés, 2002) a veces los aprendientes de HK suelen tener alguna que otra dificultad a la hora de pronunciar las vocales dentro de la palabra, en concreto tienden a cambiar algunos sonidos por interferencia del inglés (leche, gusta) pero su mayor dificultad se centra en las consonantes. Según Gil (2007), las principales dificultades que encuentran los aprendientes de ELE en cuanto a pronunciación de consonantes se derivan de dos factores: por un lado tenemos «la interferencia del sistema consonántico de la L1» (Gil, 2007: 500) y por otro está «la complejidad intrínseca de

algunos sonidos que son completamente nuevos para el estudiante» (Gil, 2007: 500). En el caso de los estudiantes de Hong Kong, se observan interferencias no sólo de su L1 (cantonés) sino también de su L2 (inglés). Cortés (2002) y Lu (2007) exponen las diferencias entre el chino y el español con respecto a los fonemas oclusivos, ya que el español distingue entre sordo/sonoro y el chino entre aspirado/no aspirado. Estos sonidos se aproximan a la pronunciación inglesa de dichos fonemas y en Hong Kong muchos estudiantes tienden a utilizar el inglés como referente de pronunciación de ahí que pronuncien las palabras que contienen dichos sonidos (p, t, k, b, d, g) como lo harían en inglés. Esta influencia afecta también a los finales de palabra (e pronunciada como i) como ya hemos visto anteriormente y a las palabras con hache la cual pronuncian como el fonema /h/ en inglés. También afecta a la pronunciación de las palabras con uve, las cuales pronuncian como lo harían en inglés. ¿Cómo podemos tratar este problema? Simplemente haciendo ejercicios que contrasten ambas lenguas para hacerles percibir la diferencia. En un nivel inicial lo cierto es que no le dedicamos todo el tiempo que deberíamos a la pronunciación debido al reducido número de horas de que disponemos a la semana (6 horas) pero los estudiantes que deciden elegir el español como licenciatura tienen un curso en segundo año sobre fonética donde se hace un gran hincapié en todos estos aspectos de la lengua. Otro elemento fonético que frustra a nuestros estudiantes es la pronunciación de la erre. Aunque en un principio les resulta un obstáculo insalvable la labor del profesor es intentar que se relajen y darles mucho refuerzo positivo. También es importante hacerles conscientes de que en la mayoría de los casos la comprensión y el discernimiento va a depender en gran manera del contexto y que las palabras normalmente no aparecen por sí solas sino dentro de una frase. Para la práctica de pronunciación de cada sonido se les puede sugerir visitar una página web de la universidad de Iowa que explica cada sonido y su articulación. En clase se puede practicar la recepción y producción con ejercicios del tipo de los que se presentan en el anexo 1 cuyo objetivo es en un principio practicar la recepción para más adelante pasar a la producción por parte de los alumnos.

En el aspecto prosódico, Cortés (2002) señala la tendencia de los alumnos chinos a pronunciar las palabras sílaba por sílaba creando un ritmo cortado sin fluidez. Los aprendientes de Hong Kong presentan esta misma característica y además debido a la naturaleza tonal del cantonés en el que existen no cuatro sino nueve tonos, se observa una tendencia a crear una melodía entonatoria que no existe en español. Para solventar este problema es bueno mostrarles modelos entonatorios en clase y luego hacer que los estudiantes se graben a sí mismos y juzguen su entonación para que puedan así rectificar sus errores.

2. Problemas léxicos

Debido a la gran distancia entre el chino y el español y la relativa similitud entre el inglés y el español los mayores problemas léxicos que solemos encontrar en los estudiantes de Hong Kong se dan por interferencia del inglés, en concreto de los "falsos amigos". Esta interferencia léxica del inglés se da también en los estudiantes de Taiwán (Cortes, 2002). Típicos ejemplos de esta interferencia son aquellos de palabras comúnmente usadas en inglés y que los estudiantes intentan usar de la misma manera en español:

Ejemplos:

Library ≠ librería (biblioteca)

Actually ≠ actualmente (realmente, de hecho)

Convenient ≠ conveniente (práctico, cómodo)

En los cursos de traducción de nuestra universidad se tratan estos problemas específicos a través de ejercicios donde tienen que traducir frases del español al inglés y viceversa y de los que presentamos un ejemplo en el anexo 2.

Además de los falsos amigos, los estudiantes tienden a asignar las características léxicas de las palabras en inglés al español. Nos referimos a casos como la palabra *people* que en inglés es plural pero en español es singular. Los estudiantes a menudo utilizan la palabra *gentes* como sinónimo de personas. También ocurre lo mismo con la palabra *clothes* que insisten en traducir como *ropas* en lugar de ropa. Estos errores normalmente se solventan a través de la práctica en clase y en casa, con la producción de frases y textos.

3. Problemas morfosintácticos

Los estudiantes de ELE de Hong Kong, como todos los aprendientes de una lengua extranjera, tienen dificultades de tipo sintáctico debido a la relativa simplicidad del chino con respecto al español. Un aspecto que les causa problemas es el de la concordancia ya que en chino no existe y en inglés sólo hay un cambio en el género del nombre. Para los estudiantes chinos ya resulta bastante complicado el asimilar que en español existe no sólo el número sino también el género y que la clasificación masculino/femenino se aplica a todas las palabras. Aunque existen reglas sobre clasificación del nombre y el adjetivo no siempre les queda claro cómo aplicarlas: el camión/la canción; la pasión/el bastión (todas terminadas en *ión* pero con distinto género). También resulta difícil para ellos el que artículo, nombre y adjetivo deben concordar en género y número y además deben tener en cuenta que la forma del verbo también va a depender del número del nombre. Cortés (2002) menciona en su análisis contrastivo de chino y español que en chino se emplea muy poco el plural y por ello a veces olvidan aplicar el plural a toda la frase y producen frases del tipo *Las alumnas son un poco perezoso.* Para afianzar estos conceptos los ejercicios que suelen funcionar bastante bien son los de corrección de errores que se pueden hacer de forma individual, en parejas o con la clase al completo. En el anexo 3 presentamos unos ejercicios para practicar este aspecto de la lengua

En cuanto a los pronombres, existe en nuestros estudiantes una tendencia a abusar de los pronombres personales por influencia de su L1 (cantonés) y L2 (inglés) en las que no existen las desinencias verbales. Cortés (2002) también resalta este fenómeno. Para intentar eliminar esta redundancia solemos practicar en clase escribiendo frases que luego leemos en voz alta para que se den cuenta de la cantidad de veces que han repetido el pronombre y que juzguen si son necesarios o no. Frases del tipo *Yo me llamo Milly, yo tengo 19 años y yo vivo en Hong Kong. Yo tengo 2 hermanos y yo estudio en la Universidad de Hong Kong.* Con respecto a los pronombres interrogativos, Cortés (2002) menciona que por influencia del chino los estudiantes colocan a veces el pronombre interrogativo al final de la frase *(¿Tú vives dónde?)*. Los estudiantes de Hong

Kong tienden a seguir el modelo del inglés el cual da lugar a producciones del tipo *¿Dónde tú vives? (Where do you live?) ¿Qué tú comes? (What do you eat?)* en el que incluyen el pronombre personal pero lo colocan en el lugar incorrecto.

También observamos problemas con el uso del artículo, ya que no existe en chino. La tendencia de nuestros alumnos es a utilizar el inglés como modelo y aunque a grandes trazos los artículos determinado e indeterminado son equivalentes en inglés y español, su uso no lo es y por ello los alumnos cometen errores del tipo *Mi padre es un abogado o Yo soy un estudiante* donde en español no se usa artículo pero en inglés sí. En otros casos omiten el artículo en situaciones en las que es necesario. Para afianzar los usos del artículo es importante hacer bastante práctica en clase y fuera de ella. Aunque los profesores nativos muchas veces renegamos del uso de los ejercicios de rellenar huecos, los años de experiencia en ELE en China nos hacen cambiar de opinión ya que a los estudiantes sí les gusta hacer este tipo de ejercicio porque les ayuda a memorizar e interiorizar los conceptos y usos. Este tipo de ejercicios se pueden hacer sobre todo como tarea para casa con lo cual no se quita tiempo en la clase para llevar a cabo otras actividades de naturaleza más comunicativa e interactiva.

Otro de los problemas que observamos en los estudiantes chinos de Hong Kong es la confusión respecto al orden de la frase ya que en chino el orden es mucho más estricto debido a la simplicidad gramatical de la lengua. En varias ocasiones se ve una transferencia del inglés al español en producciones del tipo *Me gusta jugar fútbol mucho (I like playing football a lot)* o *Mis padres casa es muy bonita (My parents' house is very big).*

En el anexo 4 tenemos una producción escrita de un estudiante de año 1 donde vemos ejemplos de los errores anteriormente mencionados. Aunque podríamos hablar largo y tendido sobre muchas otras dificultades que nuestros aprendientes sinohablantes encuentran en su aprendizaje de español creo que lo importante es saber cómo afrontar estos problemas y facilitarles a nuestros alumnos este proceso de aprendizaje de manera que aprender español sea algo no sólo útil sino también divertido. ¿Cómo podemos hacer esto?

A continuación se presentan algunas sugerencias que pueden resultar útiles cuando nos planteamos un curso para estudiantes sinohablantes:

1. En los niveles iniciales nuestros estudiantes pueden frustrarse fácilmente y para evitar esta situación es importante desde un principio darles mucho refuerzo positivo y recordarles en cada clase todo lo que han aprendido. No debemos sorprendernos de que los estudiantes no tengan ni una sola pregunta en clase pero que en cuanto ésta termine se nos venga una avalancha de estudiantes con preguntas. Es muy normal que los estudiantes sinohablantes prefieran preguntar fuera de la clase por varias razones (timidez, *lose face*…).

2. En cuanto a la pronunciación debemos quitarle importancia a la idea preconcebida que estos estudiantes traen a clase: que una persona sólo puede dominar una lengua si su pronunciación es perfecta. Muchos estudiantes son perfeccionistas y les cuesta modificar su idea de que una pronunciación perfecta es la única opción viable. Obviamente a todos nos gusta hablar como un nativo pero lo importante es comunicarse, si yo entiendo y me entienden cumplo el objetivo de la comunicación.

3. También es muy importante proporcionarles información gramatical útil, con ello nos referimos a presentarles los conceptos en una lengua que entiendan (cantonés o inglés en el caso de Hong Kong) y esto es algo que los manuales españoles no suelen ofrecer. Los apuntes de gramática en español no sirven para nada en niveles iniciales y no es rentable intentar explicar estos conceptos en clase utilizando el español porque los estudiantes no tienen la capacidad de entenderlos.

4. Asimismo, debemos hacer mucho repaso de los conceptos aprendidos, particularmente cuando no estamos en el país de la lengua meta, porque fuera de la clase no hay oportunidades de practicar. El avance será lento al principio del curso debido a esta razón pero esto no debe ser un problema ya que según progresen en su aprendizaje serán capaces de aprender más rápido (nuestros estudiantes llegan a un nivel medio de B2 en 3 años de estudios).

5. Debemos aprovechar estas características que hemos definido al principio del taller tales como la diligencia, la persistencia y la buena memoria, particularmente útil a la hora de aprender vocabulario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chan, C.K.K. y N. Rao (eds.) (2009): Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education, Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Cheng, X. (2000): «Asian students, reticence revisited», System, 28, pp. 435-446
- Cortazzi, M. y L. Jin (1996): «Cultures of Learning: Language Classrooms in China», en H. Coleman (ed.), Society and the Language Classroom, Cambridge, Cambridge University Press.
- — (2001): «Large Classes in China: 'Good' Teachers and Interaction», en D.A. Watkins y J.B. Biggs (eds.), 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. pp. 115-134
- Cortés Moreno, M. (2002): «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE» [en línea]. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/760 [fecha de consulta: 9 enero 2012].
- 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», British Journal of Educational Psychology, 70, pp. 65-84.
- Gil Fernández, J. (2007): Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica, Madrid, Arco/Libros S.L.

- Informe PISA (2009): OECD Programme for International Student Assessment [en línea]. Disponible en: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf [fecha de consulta: 9 enero 2012].
- Lu Jingsheng (2007): «La Lengua de Cervantes en Tierra de Confucio» [en línea], Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de la Lengua Española en Cartagena de Indias, Insituto Cervantes. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/jingsheng_lu.htm [fecha de consulta: 30 diciembre 2011].
- Marton, F., G.A. Dall'Alba, y L.K. Tse (1996): «Memorizing and understanding: The keys to the paradox?», en D.A. Watkins y 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, pp. 69-84
- Nuño Alvarez, M.P. y J.R. Franco Rodríguez (2008): Fonética. Elemental A2, Madrid, Anaya.
- Rao, N. y C.K.K. Chan (2009): «Moving Beyond Paradoxes: Understanding Chinese Learners and Their Teachers», en C.K.K. Chan y N. Rao (eds.), Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education, Hong Kong, Comparative Education Research Centre, pp. 3-32.
- Watkins, D.A. (1996): «Learning theories and approaches to research: A cross-cultural perspective», en D.A. Watkins y 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, pp. 3-24.
- 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.

ANEXO 1[4]

Consonantes Complicadas [p,t,k,b,d,g]

Vamos a practicar el sonido de las consonantes [p, t, k, b, d, g] con estos ejercicios:

1) Escucha y marca la palabra que oyes:

a)	paso / vaso	b) pino/vino	c) peso/beso	d) copa/coba
e)	dado/dato	f) ten/den	g) tía/día	h) teja/deja
i)	casa/gasa	j) gato/cato	k) gota/cota	i) acosto/agosto

2) Escucha y completa las palabras con la consonante que falta (p / b; t / d; k / g):

a) …….oma / ……..oma b) …….ato / …….ato c) …….una/……una
d) …… é / …… e e) …….olo/ …… olo f) ……..ola/ ……..ola

3) ¿Es P o B? ¿Es T o D? ¿Es K o G?
(En parejas) Practica con tu compañero y señala el sonido que escuchas:

¿P o B?
Estudiante A
Papel
Boleto
Pollo
Parque
Baño
Bulla
Balón
Paño
Puente
Bollo

¿P o B?
Estudiante B
1) P / B
2) P / B
3) P / B
4) P / B
5) P / B
6) P / B
7) P / B
8) P / B
9) P / B
10) P / B

¿T o D?
Estudiante A
Digo
Toro
Doro
Dara
Tono
Tara
Carta
Dono
Parda
Corta

¿T o D?
Estudiante B
1) T/D
2) T/D
3) T/D
4) T/D
5) T/D
6) T/D
7) T/D
8) T/D
9) T/D
10) T/D

¿K o G?
Estudiante A
Gorda
Corta
Gana
Cana
Cama
Cuesta
Gusto
Gama
Gota
Cota

¿K o G?
Estudiante B
1) K/G
2) K/G
3) K/G
4) K/G
5) K/G
6) K/G
7) K/G
8) K/G
9) K/G
10) K/G

[4] Estos ejercicios están inspirados por ejercicios del libro *Fonética nivel Elemental* de ANAYA y por sugerencias del libro *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* de ARCOLIBROS.

Un estudiante tiene una lista de palabras con P y B que lee y el compañero señala qué sonido. Luego el estudiante B lee otra lista y el estudiante A señala Lo mismo se puede hacer con T / D y K / G

4) ¿Misma consonante? Para este ejercicio se divide a la clase en grupos (si es numerosa) y se les dan tarjetas frases que contienen frases con las consonantes que se están practicando. Los estudiantes deben buscar a otras personas que tienen el mismo sonido pronunciando su frase[5].

Ejemplo: Yo coso camisas - yo compro kiwis – yo canto canciones
Yo parto pomelos – yo pinto paredes – yo plancho pantalones

En este último ejercicio la idea es practicar la producción y recepción de los estudiantes a través de preguntas y respuestas. Cada estudiante tiene una serie de tarjetas con preguntas y el compañero tiene unas tarjetas con imágenes y su palabra correspondiente. Deben contestar según la palabra que creen que han escuchado. Luego cambian los roles.

5) ¿Sí o no? Escucha las preguntas de tu compañero y responde Sí o No: (ejemplo)

¿COMPRAS UNA GASA?	**¿COMPRAS UNA CASA?**

[5] Las tarjetas presentadas para este ejercicio en el taller han sido elaboradas por Irene Villaescusa para su curso de Fonética en la Universidad de Hong Kong.

ANEXO 2[6]

FALSOS AMIGOS



ACTUALLY – ACTUALMENTE

Actually = realmente, verdaderamente, de hecho, en efecto

Actually ≠ actualmente

Actualmente = at present, currently, nowadays

It used to be a luxury but nowadays it's a necessity → Solía ser un lujo pero actualmente es una necesidad

La verdad es que yo creo que es bastante guapo → Actually, I think he is rather handsome

1) She is actually very intelligent→

2) We are currently working at full capacity→

3) Actualmente la situación es mucho más grave→

4) ¿Le vieron ustedes realmente?→

CONVENIENT – CONVENIENTE

Convenient= conveniente (oportuno), socorrido, práctico, cómodo

Convenient ≠ conveniente (aconsejable)

Conveniente = advisable, a good idea

We can do it whenever is more convenient for you→ Podemos hacerlo cuando te sea más conveniente

Le es más cómodo ir en tren→ The train is more convenient for her/him

1) Tuesday is not convenient for me→

2) Frozen food is very convenient→

3) Es práctico para ir al mercado→

[6] Ejercicio adaptado de Darragh, G. (2001) *Falsos amigos False friends,* Irún, Editorial Stanley.

4) No es conveniente que tome el sol→

DETERMINED – DETERMINADO

Determined = decidido, resuelto

Determined ≠ determinado (dado, definido)

Determinado = certain

He is a very determined politician→ es un político muy decidido

Estaba decidido a llegar al final → He was determined to get to the end

1) She was determined to get to the bottom of the matter→

2) At a certain point she decided to leave→

3) En un momento determinado decidieron poner punto final a su relación→

4) Hay que entregar el trabajo antes de una determinada fecha→

EVENTUALLY – EVENTUALMENTE

Eventually = finalmente, al final, con el tiempo

Eventually ≠ eventualmente

Eventualmente = possibly, temporarily

If I study hard, eventually I'll pass → Si estudio mucho algún día aprobaré

Creo que finalmente sí iré → I think that eventually I'll go

1) We eventually got there at 9 o'clock →

2) Eventually people got used to the idea →

3) Voy a hablar de las dificultades que eventualmente pueden surgir →

4) Con el tiempo se despejaron las dudas →

ANEXO 3

LA CONCORDANCIA

1) Corrige las frases si es necesario:

- La niño es alto
- El estudiante es inteligentes
- Su hermana es inglés
- Los zapatos son verde
- Quiero el falda amarilla
- El canción es bonita
- Tengo muchas ropas
- La coche es roja
- El jardín tiene muchas flors
- María es español
- El libro es grande
- Los estudiantes son trabajadoras
- Las camisas son marrons
- La gente son muy aburridas

2) Escribe 3 frases en un papel y cambia tu papel con el de tu compañero. ¿Hay errores?

3) Lee este texto y señala los errores de concordancia:

Me llamo Marta y tengo 19 años. Mi familia son simpáticos. Tengo tres hermanos que se llama Alberto, Cristina y Enrique. Mi casa es muy grandes porque mis abuelos vive con nosotros. Vivimos en Madrid, un ciudad en el centro de España. Estudio en la universidad de Hong Kong, que es el más antigua de aquí. Mi clases empiezan a las 9:00 y termina a las 5:00pm. El clase de español es muy interesante y divertido pero no me gusta estudiar la gramática porque los verbos son difícil. Alguna palabras son bastante fácil porque son parecidas al inglés pero otras palabras son completamente diferente. Normalmente estudio en casa aunque a veces estudio en el biblioteca porque mi hermanos son muy ruidoso. Cuando vuelvo a casa ceno y veo el televisión. Me gusta ver película por la noche.

Ejemplo de una redacción de año 1 (semestre 1)

Mi amiga se llama Alice y vive conmigo en un piso. Tiene veintidós años y es estudiante en la universidad de Hong Kong. Estudia economía y finanzas porque ella quiere convertirse en un contador.

Ella es no paco alto ni bojo. Es delgado pero débil. Tiene el pelo liso y largo. Tiene los ojos negros y lleve gafas. Ella siempre sonríe. En la foto, lleva una camiseta negros. También un collar y un reloj. Está muy alegre y tonta porque le gusta comer.

Alice es simpatía y un poco tonta. Es más trabajadora y organizado que me. Habla chino, inglés y un poco de japonés. A ella le gusta los animales. Tiene una gata morena. Es preciosa y vaga.

Vivimos en un piso pequeña en la pokfulam. Hoy un dormitorio, un cocina y baño. N la izquierda del salón está la terraza. En el salón están la cama, la mesa y el sofá muy grande. A nosotros nos gustan ver la televisión en salón.

Ella duerme en el salón porque nuestro piso tiene una habitación.

En el tiempo libre quiere comprar en supermercado conmigo. También cocinamos juntos. Le gusta aprender cosas nuevas. Le interesan la deportes y cultura, y también música. Juega a Taekwondo los miércoles y futbol los viernes. También juega a piano los martes. Es películas favoritas es David Villa y Fernando Torres.

Los padres de Alice vivimos en Sydney. Se padre tiene cincuenta y cuatro años y su madre tiene cincuenta y tres años. Se padre es uno médico y madre es una enfermera. Son muy simpáticos y inteligente.

¡Alice es mi mejor amigo!

Propuestas metodológicas de análisis de textos literarios en sinohablantes

SERGIO DE LA TORRE CRUZ
FRANCISCO FUENTES MARTÍNEZ
Universidad de Jaén

Resumen

Con el presente trabajo se pretende abordar la funcionalidad y viabilidad lingüística, significativa, cultural, pragmática, discursiva, etc. que presentan los textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera, dejando atrás cualquier prejuicio inicial sobre la impropiedad o el mal uso de dichos textos en niveles, tanto iniciales como avanzados, y el poder acercar la literatura a nuestros estudiantes por medio del goce y deleite que produce en quienes la utilizan.

Palabras clave: Literatura, Crítica Literaria, Literariedad y Transicionalidad.

Entre el lenguaje hablado y el escrito sólo hay una diferencia; que el lenguaje hablado no se escribe y el escrito no se habla.

Noel Clarasó (escritor y dramaturgo español: 1899-1985)

1. La literatura y su estudio: ámbito y objeto de la Crítica Literaria

Como punto de partida de nuestro análisis tomaremos las palabras de García y Hernández (2004: 18) en lo que se refiere al concepto de Literatura como un excelente espacio de conocimiento sobre el hombre, por eso hablamos del valor antropológico de la experiencia humana.

Esto nos dice que la experiencia literaria se refiere a aspectos sobre los que los hombres sabemos previamente, consciente y subconscientemente. A esta perspectiva es lo que se le ha llamado condición "recognoscitiva" de la experiencia literaria.

La funcionalidad del texto literario se puede resumir de la siguiente manera:

- Es fuente para el *aprendizaje del código lingüístico* a través de actividades que exploten los contenidos gramaticales del texto, ya que permite al lector familiarizarse con un léxico y unas estructuras sintácticas que sirven de retroalimentación para su competencia lingüística o gramatical y asimismo fomenta el desarrollo de la competencia discursiva.
- Contribuye a la *construcción de la competencia cultural* por el modo de reflejar la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado.
- Su lectura promueve *el desarrollo de la competencia intercultural,* ya que el texto literario forma parte de la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de nuevos textos.
- *Desarrollamos la competencia literaria* de nuestros aprendientes, porque la literatura no es sólo un conocimiento del saber cultural, sino al materializarse a través de los actos de lectura y de escritura requiere la puesta en práctica de una serie de microhabilidades.
- Sirve de *instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa* de nuestros estudiantes debido a que son las estructuras textuales las que determinan las distintas funciones pragmáticas, cognoscitivas y sociales del discurso.
- *Repercute positivamente en el desarrollo de la competencia discursiva*, puesto que explica la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos.

¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de la literatura? (Cassany, Luna y Sanz, 2002: 504):

a. *Comprender una muestra de textos literarios variados.* Hay un aumento del grado de implicación del receptor según las posibilidades de los alumnos y las características específicas del hecho literario.
b. *Aprender cosas a través de la literatura.* Adquisición del sentido del ritmo, ampliación del vocabulario, incluso la relación de conflictos entre las clases sociales.
c. *Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo a partir de los textos literarios.* Elaboraciones culturales de diversas experiencias humanas que ayudan a configurar la propia y ajena visión del mundo.
d. *Fomentar el gusto por la lectura.* Literatura como fuente de placer y actividad de ocio lúdica y enriquecedora.
e. *Configurar la personalidad literaria del alumno.* Facilitación de información y actividades que contribuyen a la adquisición de criterios de valor sobre sus gustos literarios.
f. *Fomentar el interés creativo del alumno.* Promoción de una actitud activa hacia el uso de la lengua como manifestación artística cuyos objetivos sean comunicativos y estéticos.

Álvarez (2004: 61,62) considera que la obra literaria es un fenómeno lingüístico-textual que trata de llamar la atención hacia sí mismo, cuyo privilegio le viene del consenso social apoyado en causas semánticas (creación de un mundo ficcional), sintácticas (conversión del lenguaje en un medio opaco de vocación estética) y pragmáticas (la fuerza ilocutiva en el acto de habla), por lo

que la *literariedad* de un texto depende de estos tres tipos de causas cuyas combinaciones originan un modelo literario de índole *transicional,* es decir, no hay un punto de inflexión en el que se produzca una ruptura brusca entre el discurso literario y no literario.

Esto es lo que más tarde derivó en la *literariedad* (la especificidad formal-estética incorporada en el lenguaje literario) que se basaba en aspectos puramente formales del material verbal, cuyos rasgos se encuentran inmersos en tres niveles:

- *Nivel Fono-acústico: remite a la función primera de la poesía, escrita para ser cantada y aquí encontramos aquellos recursos fónicos por excelencia como son el ritmo, la medida y la rima o las asociaciones psicológico-fantásticas de imágenes y sensaciones con determinados sonidos [(claridad vocálica con la serie "a"-"e"; y oscurantismo con la serie "o"-"u")]*
- *Nivel Gramatical: aparecen los recursos que explotan las posibilidades de las reglas y estructuras sintácticas de la lengua con fines estéticos como el hipérbaton, polisíndeton, encabalgamiento, paralelismo, interrogación retórica y orden distorsionador de palabras.*
- *Nivel Semántico: los recursos semánticos manipulan la relación significante-significado por diferentes causas y procesos, así encontramos polisemia, metáfora, hipérbole, paradoja, hipérbole y, en general, una selección léxica.*

Algo a tener muy en cuenta es el origen del proceso creativo del texto literario basado fundamentalmente en *impulsos sentimentales;* es decir, el autor se basa en sus propias experiencias hilvanándolas en grandes unidades estructurales (macroestructura) semánticas o temáticas para que posteriormente queden fijadas estilísticamente a través de la plasmación formal del texto (microestructura). Esto implica que el lector, en el momento de intentar decodificar la información de dicho texto, se tendrá que atener a un proceso inverso en el que su adquisición inmediata se basará mediante las estructuras superficiales del mismo (microestructura) para así intuir y extraer la temática argumentativa y llegar al conocimiento pleno del significado mediante la adquisición de la macroestructura.

Y en esto se va a basar nuestro estudio aquí presente, en cómo a través del texto literario creado en base a primeros *impulsos sentimentales* por parte del autor, el lector llegará a recibir, no sólo dichos impulsos, sino también todo aquello que se encuentra a su alrededor (la pragmática) y, profundizando más en el texto, su aspecto más lingüístico.

2. ¿Por qué introducir la literatura en clase de e/le?

Utilizando las palabras y las propuestas de Albaladejo (2007) y otros autores, vamos a conocer cuáles son los argumentos principales que los autores nos proponen para ver por qué es importante el uso de la literatura en nuestras clases de ELE.

El primero de los argumentos es el *carácter universal* de los temas literarios (Collie y Slater, 1987). Temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, la soledad, la angustia, etc., comunes a todas las culturas, hacen que una obra literaria, escrita en cualquier idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar.

En segundo lugar, la literatura es *material auténtico*. No hay nada más motivador para un estudiante que quiere conocer de primera mano la lengua meta que el utilizar y manipular la *lengua real*.

El tercer motivo, como bien apuntan Collie y Slater (2002: 4), es que los estudiantes pueden obtener un mejor entendimiento de la forma de *vida del país, de su cultura, sus tradiciones*, etc. pues manifiestan un ilustrativo contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados.

El cuarto motivo a favor de la literatura en la clase de ELE es la *riqueza lingüística* que aportan los textos literarios. Hay un cuantioso incremento de vocabulario; en segundo lugar, se concentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas no halladas en la lengua oral, que servirá para enriquecer su habilidad escrita. Además, no sólo fomenta su habilidad escrita, sino que ayudará a mejorar su expresión oral (Collie y Slater 2002: 5), lo que provocará estudiantes más creativos y arriesgados.

El quinto motivo es el *poder de aducción* de la literatura para involucrar personalmente al lector, para crear un compromiso personal entre el estudiante y la obra que lee, saca a la luz las emociones, de forma que el lector puede llegar a identificarse con un personaje, compartir sus pensamientos y sentimientos, identificarse con las imágenes evocadas en un poema, etc., conectando de alguna manera su experiencia personal con el texto.

La última de las razones por la que se considera necesaria la inclusión del texto literario en nuestras clases de E/LE es porque ofrece la posibilidad de *releerlo cuantas veces se desee*, en clase o fuera de ella, y esto le permitirá mantener el contacto con la lengua extranjera con el consiguiente reforzamiento del aprendizaje.

Tomando las palabras del propio Ocasar (2003: 4) «la literatura no proporciona solamente muestras o ejemplos de problemas gramaticales, sino mensajes que hacen de la forma su razón operativa».

Por lo tanto, ¿dónde buscamos el origen en el que se reconozca la literatura como objetivo en sí misma y en la enseñanza de ELE? En el *plano fonológico*. Debemos desligarnos de todo texto neutro y adentrarnos en el propio literario para hacer que nuestros aprendientes reconozcan un determinado tono, sepan unir oraciones, capten la sensación emotiva de distinguido discurso y, en definitiva, puedan captar lo que Trubetzkoy llamó *criba fonológica* y aprehender la esencia de la pronunciación y sus diferentes elementos suprasegmentales. Para ello, nos bastaremos de dos premisas imperantes:

a. La literatura debe ser considerada un medio y, por consiguiente, algo no sagrado, no intocable.
b. El juego se expone como elemento fundamental dentro de la literatura.

Y dentro de estas premisas, encontraremos subparcelas como:

i. Abarcar las cuatro destrezas.
ii. Explorar aspectos gramaticales en su contexto lingüístico.
iii. Explicitar los usos pragmáticos de la obra.

iv. Potenciar el intercambio de experiencias y visiones del mundo de los alumnos, contrastando los usos individuales y nacionales con los de la narración y entre ellos mismos.

3. El texto literario como materia didáctica

Ni decir tiene que todo lo visto anteriormente es más que suficiente para demostrar que el texto literario es útil en la clase de E/LE. Como señalan Cassany, Luna y Sanz (2002: 486), «la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia». Por consiguiente, la explotación de un texto literario ha sufrido un vuelco radical, de modo que la aproximación a un texto literario depende de nuevos factores: la comprensión de sus significaciones, de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético.

Sitman y Lerner (1994: 231) concluyen su trabajo afirmando que:

> la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto, el lector y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural.

Mostrados estos dos fuertes exponentes, vamos a *desmenuzar* los diferentes criterios por los que un texto literario debe ser elegido para el usufructo del aprendiente.

Laín Entralgo (1956) citará tres aspectos fundamentales desde los que se puede abordar un texto literario:

a. Lo que el texto quiere decir gramaticalmente;
b. Lo que quiere decir históricamente;
c. Lo que el texto quiere decir personalmente.

De manera que partiremos del primer y tercer punto a la hora de realizar nuestro trabajo, ya que no sólo nos interesa el comentario de texto en sí, sino también todo aquello meramente lingüístico que sea capaz de aportar en el estudiante.

3.1. Criterios de selección

En consonancia con el trabajo de Jouini (2008), hemos tomado los siguientes criterios de selección de mayor a menor relevancia para el aprendizaje de la lengua meta:

1. Nivel de los estudiantes: desde décadas pasadas se ha venido defendiendo la idea de que los textos literarios deben afrontarse, como mínimo, desde un nivel intermedio en adelante, sin dar posibilidad alguna a los estudiantes de un nivel más bajo de poder acercarse a dichos textos y conocer, desde un primer momento, todo aquello que rodea la realidad de la lengua.
2. Rendimiento lector: el alumno que tenga experiencia lectora en su lengua materna se sentirá más capacitado y mostrará más interés a la hora de enfrentarse a un texto extranjero, debido a su habilidad para decodificar, al tener mayor conocimiento del código de la escritura literaria y su velocidad lectora.
3. Grado de dificultad: en palabras de Pedraza Jiménez (1998: 63) «no conviene nunca perder de vista que los textos elegidos han de ser simples en su sintaxis y vocabulario», ya que lo que se pretende es la comprensión del texto y la asimilación del mensaje. Ni que decir tiene que el éxito de una buena clase se espera gracias al acierto del docente a la hora de elegir un texto que no presente demasiados arcaísmos o que esté ligeramente adaptado y que plantee una perfecta unidad didáctica.
4. Grado de motivación: debemos pensar que un texto que sirva de acicate y sea motivador para el estudiante, ya sea por el tema, la trama, la época en la que se desarrolla, el autor, etc. tendrá un peso importantísimo y una mayor aceptación entre nuestros aprendientes a pesar del grado de dificultad que muestre.
5. Extratexto o estado epistémico: conjunto de conocimientos enciclopédicos que un texto demanda a su lector. Para ello, antes o después del texto, presentaremos a los alumnos una serie de conocimientos para que puedan actuar más fluidamente con él.

4. Conclusión

Mediante esta comunicación, fruto de nuestro trabajo desarrollado en clase, hemos comprobado que la enseñanza de un idioma a través de textos literarios en la lengua meta constituye un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto, el lector y el profesor como mediador) que contribuye al acercamiento cultural desarrollando la interlengua, ya que no solo permite la comprensión de una muestra variada de textos, sino también el aprendizaje y la producción de la lengua, así como el interés creativo del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, r. (2006): «Hija del azar, fruto del cálculo: La poesía en E/LE», *Carabela*, 59, pp. 49-77.

- Albaladejo García, Mª.D. (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica», *Marco ELE,* 5, pp.1-51.
- Álvarez Amorós, J.A. (2004): «Crítica y superación de la especificidad literaria», en J.A. Álvarez Amorós, R. Miguel Alfonso, A. Ballesteros González y S. Caporale Bizzini (eds.), *Teoría literaria y enseñanza de la literatura,* Barcelona, Ariel, pp. 13-62.
- Ambassa, C. (2006): «Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de la literatura en clase de E/L» [en línea], *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 8, pp. 1-13. Disponible en: http://www.educacion.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf
- Aventín Fontana, A. (2004): *Del texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta* [en línea]. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/AlejandraAventin.shtml [fecha de acceso: 8 de julio de 2010].
- Buero Vallejo, A. (1989): *El Tragaluz,* Madrid, Espasa Calpe. Colección Austral.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2002): *Enseñar Lengua,* Barcelona, GRAÓ.
- Collie, J. y S. Slater (1987): *Literature in the language classroom,* Cambridge, University Press.
- — (2002): *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities,* Cambridge, Cambridge University Press.
- Fernández López, Mª.C. (2004): «Principios y Criterios para el análisis de materiales didácticos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 715-734.
- García Berrio, A. y T. Hernández Fernández (2004): *Crítica Literaria: Iniciación al estudio de la literatura*, Madrid, Cátedra.
- Jouini, K. (2008): «El texto literario en clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso», *Didáctica. Lengua y literatura,* 8, pp. 149-176.
- Laín Entralgo, P. (1956): *La aventura de leer,* Madrid, Austral [citamos por Romero Blázquez, 1998].
- Menouer Fouatih, W. (2009): *La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE* [en línea]. Disponible en: http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf [fecha de acceso: 13 de julio de 2010]
- Ocasar Ariza, J.L. (2003): «Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas», *Boletín de ASELE/mayo*, 28, pp. 17-34.
- Pedraza Jiménez, F.B. (1998): «La literatura en la clase de español para extranjeros», en A. Celis y J.R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. *Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, pp. 59-66.
- Pratt, Mª.L. (1977): *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse,* Bloomington and London, Indiana University Express.
- Romero Blázquez, C. (1998): «El Comentario de textos literario: aplicación en el aula E/LE» [en línea], en Mª. A. Celis Sánchez y J.R. Heredia (coords.), *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas VII Congreso ASELE,* Ciudad Real, pp. 379-388. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0377.pdf

Algunos problemas en la enseñanza-aprendizaje de español académico a alumnos sinohablantes universitarios

Mª CARMEN GARCÍA MANGA
MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS
FRANCISCO JAVIER PEREA SILLER
Universidad de Córdoba

La enseñanza-aprendizaje de español académico es un ámbito que está experimentando una creciente demanda en los últimos tiempos. El caso concreto que presentamos aquí es el de un grupo de estudiantes que está realizando en su totalidad el Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Córdoba. Esta particular situación conlleva unas dificultades por parte del alumnado relacionadas fundamentalmente con la comprensión oral (terminología y discurso académicos) y con la producción escrita. Partiendo de un nivel de español general en torno a un B1, el alumnado se enfrenta a la necesidad de realizar actividades como lectura y redacción especializada en español académico, en forma de resúmenes, definiciones de conceptos, exámenes o trabajos científicos, si bien carecen de las herramientas gramaticales y del conocimiento sobre el registro necesarios para llevarlas a cabo con éxito. De igual forma, el profesorado se enfrenta a la dificultad de proporcionarles estas herramientas a pesar de que superan su competencia real de español[1].

1. Descripción del grupo

Se trata de un grupo de once estudiantes que ha estudiado español un año en China y entre dos y tres años en España. El nivel en el que se encontraban en el momento de la realización de la prueba inicial (noviembre de 2011), a principio de nuestro curso, corresponde a un B1[2]. Este nivel lo han conseguido tras el desarrollo de un curso de español de 700 horas aproximadamente impartido por Ucoidiomas[3]. Presentan un conocimiento de la lengua aplicado a la comunicación

[1] Aunque el trabajo que se presenta ha sido realizado de forma conjunta, a efectos de acreditaciones y jurídicos, la responsabilidad de cada epígrafe es la siguiente: García: los epígrafes que contiene el capítulo 3; Martínez-Atienza: epígrafes 1, 2 y los contenidos en 2.2; Perea: 1.1 y los epígrafes de 2.1.

[2] En el comienzo del curso realizamos una prueba para comprobar el nivel de español que presentaban de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. En esta, el alumnado se encontraba con una primera parte tipo test en la que se le planteaban cuestiones de gramática y una segunda parte en la que los alumnos, a partir de una propuesta temática, redactaban una composición con el fin de evaluar su competencia en expresión escrita.

[3] Nos referimos aquí al centro lingüístico que se encarga de la enseñanza-aprendizaje del español y de otras lenguas a estudiantes extranjeros; es una empresa perteneciente a la Corporación Empresarial de la Universidad de Córdoba. El alumnado sinohablante al que nos referimos llegó a Córdoba un año antes de empezar el Grado de Traducción e Interpretación, con el objetivo fundamental de adquirir un conocimiento de la lengua española que les permitiera cursar el Grado.

(resultado de un enfoque comunicativo intensivo, descuidando el registro formal y específicamente el registro académico).

Gracias a que viven en España y a que la mayoría de sus compañeros y compañeras de universidad son españoles, su competencia de español en un registro coloquial es bastante buena, superior sin duda a su nivel de competencia de español en un registro formal.

En este contexto, se plantea la necesidad de realizar una docencia en la que proporcionemos al alumnado las herramientas necesarias para mejorar la producción escrita y comprensión oral en español académico, así como proponer actividades que les faciliten y potencien su uso.

Estamos, por tanto, ante un grupo muy homogéneo y, al mismo tiempo, con unas necesidades muy específicas y, en este sentido, nos resulta muy difícil hallar un material adecuado con el que enfrentarnos a sus necesidades del aula en el día a día.

1.1. Contextualización del curso de español con fines académicos (EFA)

La Universidad de Sichuán tiene un convenio con la Universidad de Córdoba por el que desde hace tres cursos un grupo de estudiantes chinos puede estudiar todo el Grado en Córdoba. Las carreras en las que se matriculan son Administración y Dirección de Empresas, Turismo y Traducción e Interpretación. Transcurridos tres años, los resultados académicos de este alumnado son dispares, aceptables en las dos primeras carreras, y menos satisfactorios en Traducción e Interpretación. Ante esta situación, la Oficina de Relaciones Internacionales de la UCO ha decidido proporcionar a los estudiantes de los dos primeros años académicos de esta última titulación un curso de español académico, organizado por el Departamento de Ciencias del Lenguaje. El curso consta de 45 horas a lo largo de dos cuatrimestres.

2. Análisis de necesidades

El alumnado del Grado de Traducción e Interpretación, y por tanto también el alumnado sinohablante sobre el que se está tratando, ha de cursar una serie de materias específicas junto a las materias dedicadas al estudio de lenguas distintas del español (inglés, francés, alemán, italiano o árabe dependiendo de la elección por parte del discente). Entre las materias que ha de cursar el primer año, figuran las siguientes: "Herramientas informáticas profesionales", "Documentación", "Fundamentos teóricos de la Traducción y la Interpretación" y "Lingüística", a la que se ha hecho referencia ya arriba. En el segundo curso, de nuevo junto al estudio de otras lenguas, han de superar materias como "Herramientas profesionales para la traducción", "Terminología", "Informática aplicada a la traducción" y "Culturas y civilizaciones panhispánicas".

En lo que sigue de este epígrafe, reflexionaremos sobre las destrezas que deberán desarrollar especialmente nuestros estudiantes, y analizaremos el caso concreto de las dificultades que les ha supuesto la última de las asignaturas del segundo año a las que nos hemos referido: "Culturas y civilizaciones panhispánicas".

2.1. Las destrezas implicadas

Un curso de EFA[4] comparte necesidades con los cursos generales de ELE, a la vez que aparecen otras necesidades específicas propiciadas por el contexto académico. Estas características propias se deben a un circuito de la comunicación con rasgos marcados en todos sus constituyentes: los papeles de emisor y receptor, la situación, los canales utilizados y el código, que utilizando las reglas propias de la lengua general, reconoce un porcentaje elevado de recursos específicos. Obsérvese, en consecuencia, que un enfoque adecuado a las destrezas que deben dominar los estudiantes de EFA debe fijarse no en la *lengua académica* sino más bien en la *comunicación en medios académicos*.

Los núcleos de dificultad a la que se enfrentan nuestros estudiantes en las aulas universitarias se presentan principalmente en las destrezas de comprensión oral y expresión escrita, si bien la comprensión escrita y la expresión oral se muestran fundamentales para la consecución de los objetivos formativos. Veamos cada destreza de forma particularizada.

2.1.1. Comprensión oral

La relevancia de la compresión oral se justifica por la propia dinámica de las clases, en las que una buena proporción de tiempo tiene al profesor como emisor y al alumno como receptor. El factor principal es el discernimiento de las unidades significativas en la cadena hablada. En este sentido, nos preguntamos si en la comprensión de nuestro alumnado influye el acento andaluz de la mayoría de los docentes, si bien es cierto que buena parte del aprendizaje de la lengua lo han adquirido en Andalucía.

Hay que señalar que entre los factores que determinan el discernimiento de las unidades significativas en la comprensión oral (como en la escrita) interviene de forma importante el reconocimiento de la terminología propia de la disciplina y la comprensión y organización jerárquica de los conceptos que constituyen la disciplina misma[5].

El problema de la terminología se relaciona directamente con el conocimiento de los contenidos disciplinares. Este aspecto merece una reflexión detenida. En el caso de los estudiantes chinos de la Universidad de Sichuán, se da la circunstancia de que acceden a las aulas de la universidad española tras un solo año en su Universidad, donde aprenden español, por tanto, sin conocimientos disciplinares previos. Este factor es compartido con los estudiantes españoles con los que se integra el grupo; sin embargo, es de suponer que la continuidad metodológica y disciplinar entre educación secundaria y universitaria debe ser mayor en el grupo de los españoles.

En el caso concreto de las disciplinas lingüísticas que estudian en el Grado de Traducción e Interpretación, aparece otra dificultad, que consiste en la diferente tradición en el estudio de la lengua. En España, el estudio de los contenidos lingüísticos durante la educación preuniversitaria

[4] El EFA debe entenderse como una de las posibilidades del español con fines específicos (EFE). Desde esta perspectiva, véanse los estudios dedicados por Sanz (2007) y Vázquez (2004) y el volumen coordinado por Vázquez (2005).

[5] Sobre el problema que supone la terminología en las clases de EFE, vid. Calvi (2004), que también propone algunas pautas para trabajar este aspecto en el aula.

presenta una buena dosis de enseñanza gramatical, por lo que en cierta medida los estudiantes que cursan el Grado ya conocen conceptos metalingüísticos mínimos, a partir de los que el profesorado hace avanzar el conocimiento. En lo que concierne al alumnado sinohablante, su gramática y, por ende, instrumentos y metalenguaje, es mucho más sencilla, pues, por ejemplo, desconocen la morfología verbal, tan compleja en español, o la variación de género, aspectos que no solo implican dificultades en su comprensión del español, sino también en el estudio de la propia materia desde un punto de vista disciplinar.

Tales condicionantes presentan un importante corolario, y es la necesidad de una planificación en la que no se presuponen conocimientos disciplinares previos al alumnado. A diferencia de otros cursos de EFE, en los que el alumnado suele presentar una base académica suficiente y un dominio básico de la lengua meta, nuestros estudiantes chinos deben aprender a la vez la lengua especializada y los contenidos disciplinares metalingüísticos.

2.1.2. Expresión escrita

Si la compresión oral presenta graves dificultades a nuestros estudiantes chinos, lo cierto es que la expresión escrita va a resultar más relevante en los resultados académicos finales, pues suele llevar aparejada la evaluación de conocimientos de las asignaturas. Atendiendo a este factor, el curso de EFA debe prestar atención a esta destreza de forma prioritaria. En la redacción de textos podemos fijarnos en los niveles diferentes de dificultad que aparecen, dependiendo de las subcompetencias implicadas. A continuación, intentamos dar cuenta de ellas, siguiendo la terminología de Coseriu[6]:

- El dominio de la *competencia lingüística general*. Se trata de respetar las reglas de la congruencia que son anteriores al dominio de la lengua particular. Es de suponer que los estudiantes chinos, como los españoles, aún no dominan de forma suficiente las convenciones que ordenan la coherencia externa (o congruencia) y la coherencia interna (estructuración del texto, secuencia de párrafos, etc.).
- El dominio de la *competencia lingüística particular*, que recoge específicamente las reglas de la lengua, en este caso, de la española, en todos sus niveles: ortográfico, gramatical y léxico. A pesar de que se trata de un curso de EFA, el incremento del dominio general de la lengua debe constituir un objetivo en sí mismo, habida cuenta del nivel de partida de nuestros estudiantes chinos.
- Finalmente, el dominio de la *competencia lingüística textual*, que se refiere a las convenciones propias de la comunicación, en este caso académica, de la que surgen los géneros empleados: principalmente, exámenes, pero también resúmenes y reseñas de libros, junto a pequeños trabajos de investigación, entre otras posibilidades.

[6] Vid. Coseriu (1992 y 2007). Abundamos en los componentes de esta triple competencia en Perea (2011), trabajo dedicado al desarrollo de la escritura en el ámbito universitario.

2.1.3. Comprensión escrita y expresión oral

En relación con el desarrollo de la expresión escrita y la comprensión oral, se encuentra otra destreza fundamental en la comunicación en el marco de la universidad: la comprensión escrita. En efecto, la adquisición de la terminología y los conocimientos disciplinares involucrados, la adquisición misma del discurso académico, pasan por la lectura y comentario pormenorizados de textos escritos por y para universitarios. En este sentido, para la programación de nuestro curso de EFA, hemos intentado partir en todo momento de los mismos documentos, o de otros parecidos, que los estudiantes chinos deben leer o estudiar para las asignaturas que cursan.

En cuanto a la expresión oral, observamos en nuestro curso que la interacción oral es un aspecto en que los estudiantes chinos pronto se sienten capacitados, gracias a la formación que han recibido anteriormente. Por otra parte, en los medios académicos en los que se desenvuelven nuestros estudiantes, esta destreza se suele limitar a la comunicación directa entre alumno y profesor, normalmente como demanda de información, por parte del primero, sobre aspectos de la teoría que acaba de ofrecerse en clase.

Sin embargo, los/las estudiantes sinohablantes del primer año de Traducción e Interpretación, en la asignatura de Lingüística han de superar una prueba de producción oral que supone por parte del alumnado la comprensión de un texto escrito de carácter académico: de modo individual cada estudiante debe hacer una exposición oral delante del profesor de uno de los capítulos del libro de Milagros Fernández Pérez *Introducción a la Lingüística*. Junto a esta prueba oral, la comprensión del texto escrito por parte del discente ha de quedar reflejada con la redacción de un resumen escrito del capítulo que hayan expuesto ante el profesor. Hemos de señalar que ambas pruebas son fruto de una adaptación del programa de la asignatura de Lingüística por parte del profesor al alumnado sinohablante.

2.2. El caso de "Culturas y civilizaciones panhispánicas"

Esta asignatura es obligatoria para todo el alumnado del segundo año del Grado de Traducción e Interpretación. El enfoque metodológico es teórico-práctico, y su objetivo fundamental es la pragmática intercultural. Se pretende que los discentes adquieran un conocimiento científico de la lengua y la cultura españolas de tipo panhispánico desde las perspectivas de la Lingüística, la Pragmática, la Etnolingüística y la Etnografía de la comunicación. Entre los contenidos de la asignatura figura la variación diacrónica: se realiza un estudio histórico de su normalización y normativización. Se estudia la situación lingüística actual del español peninsular, las variedades dialectales y su traducción, así como el español de América. Junto a la variación diatópica, se estudian también la variación diastrática y la diafásica. El bloque temático fundamental es el dedicado a la pragmática y a la traducción, en el que se estudia el concepto de inferencia e implicatura, la relevancia de los elementos pragmáticos en el proceso de traducción y la teoría de la cortesía verbal, entre otros temas.

La evaluación de la asignatura se rige por tres criterios: en primer lugar, la asistencia a clase y la participación; en segundo lugar, un examen final escrito sobre los contenidos, y en tercer lugar

un trabajo escrito cuyo tema ha de versar sobre los problemas de traducción relacionados con la pragmática. Para el trabajo, en el presente año académico, algunos alumnos y alumnas han elegido corpus como folletos turísticos, libros de gastronomía, carteles publicitarios, etc. Era necesario que el español fuera en este trabajo la *lengua meta* o la *lengua origen*, pero podían elegir como otra lengua la que quisiesen.

Las principales dificultades para afrontar la asignatura son las siguientes:

- Se ha observado que el alumnado sinohablante (siete en esta asignatura del segundo año del Grado) en las clases resulta poco participativo, quizá debido tanto a la escasa confianza en sus posibilidades comunicativas en el contexto académico, como a factores culturales, a saber, la distancia social entre el alumnado y el profesorado en China. Los aprendientes han manifestado, además, su dificultad de comprensión oral durante las clases, lo cual hace más difícil el seguimiento de la materia.
- Dificultades en la producción escrita. Su nivel de conocimiento de español no parece suficiente para el desarrollo por escrito de las exigencias académicas específicas de la materia.
- Su escasa participación ha quedado también clara en que no han entregado por escrito el trabajo final de curso, a pesar de su carácter obligatorio, y tampoco han entregado los ejercicios realizados durante las clases prácticas, entrega que también era obligatoria.

Comprobamos por lo tanto que este alumnado tiene unas necesidades para el desarrollo exitoso de sus estudios universitarios que son superiores al nivel que han alcanzado de español, lo cual supone un reto para su profesorado de lengua española. A partir del nivel B1 logrado, se encuentran con la necesidad de trabajar con unos textos de Lingüística y de Lengua que les dificultan la comprensión lectora y, por tanto, la elaboración del trabajo que los distintos profesores de las asignaturas les exigen a partir de estos textos[7]. En concreto, los problemas fundamentales son:

- Dificultad en la comprensión de la terminología lingüística.
- Dificultad en la comprensión del contenido del texto.
- Escasa familiarización con la variedad del discurso académico.
- Problemas en cuanto a la producción de textos escritos de discurso académico.

3. Algunos problemas concretos y propuestas de trabajo en el aula

En este marco, hemos trabajado, entre otros aspectos, los marcadores discursivos, como mecanismo procurador de coherencia textual, las diferencias de registro, las técnicas de creación y formación de palabras y el uso del contexto para inferir contenidos y aprovechar al máximo lo conocido, para llegar a lo desconocido, especialmente en el ámbito de la adquisición de léxico

[7] En los anexos de este trabajo se presentan algunos fragmentos de los textos que el alumnado ha utilizado en las asignaturas del Grado de Traducción e Interpretación, y en el apartado 3 se ilustran algunas de las actividades realizadas en el aula con los estudiantes sinohablantes y las dificultades que han supuesto.

específico, junto con la competencia textual. La selección de tales aspectos se ha realizado tras una reflexión acerca del punto de partida y de las posibilidades que pudieran tener los discentes para conseguir el objetivo académico ya mencionado. De esta forma, se considera que tales aspectos son los que mejor se adecuan a la situación de partida, ya que, con un cierto grado de esfuerzo hacen posible una considerable mejora, tanto de la comprensión como de la producción escritas, en el tiempo reducido del que disponemos, a saber, 45 horas presenciales a lo largo de todo el curso académico.

A continuación estudiaremos de manera pormenorizada cada uno de estos bloques temáticos.

3.1. Marcadores discursivos

Los marcadores discursivos resultan unidades muy convenientes a nuestro propósito, esto es, colmar un vacío existente entre el nivel B1 y la competencia textual, escrita u oral, necesaria para llevar a cabo con éxito las tareas académicas universitarias que se les presentan cada curso en la Universidad de Córdoba.

A partir de la explicación y presentación razonada de los diferentes tipos de marcadores discursivos y sus funciones, pasamos a su ejemplificación en contextos reales de producción de textos científico-técnicos. Generalmente se trata de muestras de registro formal que, cuando es posible, se presentan en contraste con otras unidades pertenecientes al registro coloquial. Ya en la primera fase de presentación de contenidos apreciábamos la dificultad de transmitir tales conceptos y, a menudo, nos veíamos obligados a recurrir al inglés como *lingua franca*, dada la dificultad del objeto de análisis.

Una vez presentadas las unidades de trabajo, recurrimos al texto nº 1. Consiste en una reseña, subgénero discursivo formalizado en registro técnico-científico que trabajamos también desde la competencia discursiva. Sobre este texto realizamos un análisis de marcadores, así como de otros mecanismos de cohesión textual, como los deícticos endofóricos, el léxico técnico, de valoración. Al mismo tiempo, tratamos de inferir el sentido del léxico desconocido[8], sin uso del diccionario y a partir del contexto y de los mecanismos de formación de palabras. También analizamos cuestiones de despersonalización y objetivación de contenidos expresados en este registro. En cuanto a los marcadores del discurso, identificamos y señalamos los marcadores y determinamos el sentido que adquieren en el mismo, así como realizamos posteriormente un ejercicio de sustitución de tales elementos por otros y un posterior "enriquecimiento" con nuevas unidades. Seguidamente, trabajamos la producción autónoma de un resumen (tipo de texto del que se supone que conocen las características, trabajando así mismo su competencia textual) de la reseña en la que pondrían en práctica los conocimientos y destrezas adquiridas. Efectivamente, se observó una mejora de su competencia en la producción escrita, si bien es necesario potenciar siempre su uso en cada composición de nuevos textos.

[8]Aludimos aquí a *sentido*, y no a *significado*, porque tratamos de buscar el contenido contextualizado y no el significado lingüísticamente formalizado. Nos movemos, pues, en el ámbito discursivo, comunicativo, donde se sitúan los procesos de inferencia, y no en el de las potencialidades sistemáticas.

3.2. Formación de palabras

Los mecanismos de formación de palabras, desconocidos en gran medida por parte de este alumnado, es un complemento esencial en el aula de enseñanza-aprendizaje del español cuando los discentes pertenecen al universo cultural indoeuropeo. Estos funcionan como herramienta generadora de nuevas unidades e incluso resultan esenciales para la interpretación de léxico desconocido a partir de un número reducido de unidades.

En nuestro caso, la inferencia a partir, por ejemplo, de prefijación y/o sufijación culta (latín y griego), así como las referencias y relaciones significativas (metafóricas y metonímicas) al mundo grecolatino es prácticamente imposible, pues es general el desconocimiento de tales referentes culturales. De esta forma, tratar de evitar el uso excesivo del diccionario en el aula[9] es un reto que, no obstante, hemos logrado en ocasiones. Para nosotros ha sido esencial insistir y potenciar el uso de la inferencia contextual como ayuda para la comprensión y adquisición de léxico, tratando de motivarlos para lograr un aprendizaje significativo contextualizado que, creemos, posibilitará el alcance de nuestros objetivos por parte del alumnado, esto es, que superen las asignaturas con éxito en la realización de exámenes, trabajos, ejercicios orales, etc.

Podemos mencionar los casos más significativos de trabajo en el aula:

- *Sanjuanista* (texto nº 1): el alumnado desconocía por completo la unidad tanto desde el punto de vista formal, del significante, como del contenido. La falta de referentes culturales (la figura de San Juan de la Cruz), junto con el desconocimiento de los procedimientos de formación de palabras, dificultan aún más la labor. No obstante, presentamos en clase tales procedimientos de forma que puedan ser utilizados en otros contextos de aparición posteriores, tanto de la figura de San Juan, como del sufijo *–ista*[10].
- *Interdisciplinariedad* (texto nº 1): unidad muy productiva a la hora de explicar diferentes mecanismos de formación de palabras, herramienta útil, como venimos mencionando, para posteriores usos tanto en recepción e interpretación como en producción.
- *Cronológico* (texto nº 1): de nuevo, el desconocimiento de referentes culturales y lingüísticos clásicos provoca que el alumnado desconozca el significado de esta unidad. Planteamos en clase el análisis morfológico razonado en el que incluimos referencias a la mitología clásica (*Cronos,* dios del tiempo) que incidan en el carácter significativo del aprendizaje.
- *Interaccional* e *interlocutor* (texto nº 2): nos hallamos en el mismo caso, con la salvedad de que tales unidades pertenecen al metalenguaje científico-técnico de Lingüística, especialmente el de la Pragmática.

[9]Alcoholado (2011: 20), entre otros, llama también la atención sobre esta tendencia entre los estudiantes sinohablantes, y cita al respecto a Lamarti (2011), quien al parecer afirma que dicha tendencia se observa incluso entre los estudiantes de nivel más avanzado.

[10] A este respecto, Bosque y Gutiérrez-Reixach (2009: 18) definen la morfología productiva como el «conjunto de pautas que nos permiten ampliar las palabras que conocemos». En nuestro caso concreto, el conocimiento del proceso de derivación adjetival a partir del sufijo *–ista* capacitará en un futuro al alumnado para entender un tipo de derivación similar a partir de otras bases léxicas.

3.3. Registro técnico-científico y académico

En cuanto a las diferencias de registro, nos planteamos la necesidad de proporcionar al alumnado los diferentes mecanismos de la lengua española que implican una despersonalización y objetivación, común del español académico. De esta forma, desconocen el uso del plural mayestático, lo cual hace que, por una parte, no logren interpretar adecuadamente artículos científicos sobre los que necesitan trabajar en su Grado y que, por otra parte, tampoco puedan producir textos adecuados que mantengan la objetivación propuesta en este registro. Así, el uso de las estructuras impersonales y la pasiva, por ejemplo, resulta muy complejo para estos alumnos.

También es esencial la ampliación de léxico referido a determinados campos semánticos que les ayudarán en su competencia en este registro. Nos referimos, por ejemplo, al léxico valorativo así como al campo semántico correspondiente los verbos *dicendi*. Con respecto al léxico valorativo, podemos tratarlo en el texto nº 1, pues la reseña será uno de los subgéneros que con mayor probabilidad presente este tipo de unidades (ejemplos en negrita). En cuanto al campo de "decir", realizamos un análisis exhaustivo de las diferencias y similitudes prácticas de elementos como: *exponer*, *referirse*, *manifestar*, *expresar*, *pronunciarse*, *describir*, *enunciar*, *relacionar*, etc. Tales unidades y el aprendizaje de su uso adecuado, utilizadas muy a menudo como sinónimos contextuales, enriquecen la redacción y les proporcionan una herramienta muy eficaz en la expresión de sus propias ideas.

3.4. Competencia textual: géneros

Igualmente, la organización super y macroestructural de los diferentes textos según la finalidad y la tipología discursiva ha de ser un objeto de aprendizaje para nuestras clases. Señálese que el desconocimiento de este aspecto también está presente en buena medida en los alumnos nativos del Grado. Desde un enfoque comunicativo, en el que nuestro alumnado se ha movido principalmente, se suelen tratar determinados textos: cartas en diferentes registros, peticiones, saludos, conversaciones contextualizadas (telefónica, con compañeros de colegio, saludos, en la compra, etc.), pero rara vez se plantea la necesidad de estudiar y saber estructurar un resumen, una reseña, un trabajo científico, etc., fundamentales para la competencia textual que necesita nuestro grupo.

En este sentido, el texto nº 1 es utilizado en clase como modelo de reseña. A partir de su lectura y comprensión, identificamos sus secciones, su organización, así como las características formales y significativas que lo hacen muestra de este tipo de texto. Seguidamente, se les propone que realicen una reseña de alguna de las obras o artículos obligatorios en sus asignaturas. Nuestra labor, por tanto, se encuadra en la línea de su actividad académica; de este modo, el alumnado otorga a su quehacer un sentido útil, y así redundamos en su motivación.

4. Conclusiones

Hemos examinado en este trabajo las principales cuestiones sobre las que hemos trabajado en el aula con el alumnado sinohablante, a saber: los marcadores discursivos de registro formal, la mayoría de ellos desconocidos por parte de los estudiantes; los principales mecanismos de formación de palabras, también desconocidos; el registro técnico-científico y académico, imprescindible para el desarrollo de las distintas materias universitarias y, por último, la competencia textual, especialmente, la tipología discursiva y la organización super y macroestructural de los distintos textos según su finalidad.

A partir de esta experiencia en el aula que se ha expuesto, llegamos a la conclusión de la necesidad de enseñarles a los discentes sinohablantes los principales procedimientos morfológicos, de gramática oracional y de gramática textual en español, de modo que aprendan los mecanismos gramaticales característicos de nuestra lengua. Ello les capacitará para la comprensión lectora, en particular la de textos académicos como a los que se ha hecho referencia. De este modo, por otra parte, se logrará disminuir la distancia existente entre este grupo de estudiantes y aquellos que, por las características de su propia lengua, están más habituados a utilizar en el proceso de comprensión lectora mecanismos como la derivación morfológica, entre otros. Defendemos esta propuesta como método para lograr un aprendizaje activo que capacite al alumnado para la comprensión lectora de textos académicos, evitando de este modo, además, la tendencia por parte de estos estudiantes, ya destacada por algunos autores[11], a memorizar no solo léxico sino también fragmentos de discurso.

Estos conocimientos que propugnamos, superan los adquiridos en las clases de ELE que les han permitido llegar al nivel B1, cuyo enfoque de enseñanza-aprendizaje ha sido fundamentalmente comunicativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoholado Felstrom, A. (2011): «Herramientas morfosintácticas para afrontar la lectura. Caso práctico: Parábola del palacio de Borges», Sinoele. Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino, 5, pp. 17-40.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Reixach (2009): Fundamentos de sintaxis formal, Madrid, AKAL.
- Calvi, M.V. (2004): «El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos», en J.Gómez de Enterría, (coord.), Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado. Homenaje a Amelia de Irazazábal. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm [fecha de consulta: 19/12/2011].
- Corral Esteve, C. (2009): «Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE», Suplementos marcoELE, 9, V Encuentro Brasileño de Profesores de Español, pp.1-24.
- Coseriu, E. (1992): Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar, Madrid, Gredos.

[11]Véase al respecto Alcoholado (2011: 23).

- — (2007): Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido [edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas], Madrid, Arco Libros.
- Fernández Pérez, m. (1999): Introducción a la Lingüística, Barcelona, Ariel.
- Lamarti, R. (2011): «Del sinograma a la letra», Sinoele. Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino, 4, pp. 46-53.
- Perea Siller, f.j. (2011): «Para el desarrollo de las competencias lingüísticas en la Universidad», en J. Angulo et al., De las Experiencias Piloto a la implantación del Grado. IV Jornadas de Intercambio, Córdoba, Universidad de Córdoba y Facultad de Filosofía y Letras, pp. 243-252.
- Sánchez Lobato, J. e I. santos gargallo (dirs.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid, Sociedad General de Librería, S.A.
- Sanz Ávala, I. (2007): El español Profesional y Académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Vázquez, G. (2004): «La enseñanza del español con fines académicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), pp. 1129-1147.
- — (coord.) (2005): Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos, Madrid, Edinumen.

Anexo. Textos[12]

TEXTO 1

SÁNCHEZ, Manuel Diego, *San Juan de la Cruz. Bibliografía sistemática,* Madrid: editorial de espiritualidad, 2000, 734 págs.

Hay obras **necesarias**. Una de ellas es esta bibliografía **sanjuanista** recopilada por el **carmelita** descalzo Manuel Diego Sánchez. Más de 20 años de **ardua** labor investigadora y recopilatoria, **pero** el fruto es sobresaliente. **El siglo XX**, al calor de centenarios y **efemérides sanjuanistas**, ha contribuido de forma notable a la edición del texto **sanjuanista** y no menos a la **hermenéutica** del mismo. **Todo lo cual** ha producido una "**desmesura**" bibliográfica de grandes proporciones, difícil de controlar y valorar, o, como ya afirmó en su día la profesora de Literatura de la Universidad de Salamanca María Jesús Mancho, una verdadera "**selva bibliográfica**". **Y así**, la moda del acercamiento al **místico** continúa desde las vertientes más insólitas. De la última década del siglo XX y de los dos años que del nuevo siglo llevamos se ha recibido una postura intelectual más integral, la de la "**interdisciplinariedad**", como método válido y necesario para profundizar en las enormes posibilidades de **nuestro** autor.

Esta bibliografía sistemática de San Juan de la Cruz que abarca desde los inicios hasta la producción del año 1999 (el recopilador afirma que seguramente el año 99 no está completo), mejora sustancialmente la situación en cuanto a repertorios bibliográficos se **refiere**, y nos permite unas condiciones óptimas para controlar eficazmente la producción sanjuanista. La consulta de este volumen **resulta imprescindible**, por tanto, para cualquier información si lo que se quiere es emprender un estudio científico sobre el místico de Fontiveros.

Por otra parte, la pretensión fundamental de Manuel Diego consiste en ofrecer un **panorama** bibliográfico esencial, selectivo **y, por lo tanto**, siempre incompleto, Aquello que el mismo autor juzga como más importante desde la **ladera** de la investigación. Y lo realizará de acuerdo a varios apartados, en los que prefiere seguir, dentro de cada uno de ellos, el orden **cronológico** al alfabético. La obra se estructura de la forma que sigue:

0. Bibliografías (1-9).- 1. Ediciones del texto sanjuanista: obras completas (10-13).-.2. Concordancias (14-15).- 3. Diccionario temático (16).- 4.- Biografías (17-25).- 5. Misceláneas (26-50).- 6. Introducciones generales (51-67).- 7. Estudios literarios (68-104).- 8. Fuentes e influjos (105-121).- 9. Filosofía - Psicología - Estética (122-162).- 10. Estudios místicos (163-224).- 11. Obras sanjuanistas: libro por libro (225-287).- 12. Estudios doctrinales (288-371).- 13. Estudios comparativos: El Oriente no cristiano (372-380).- 14. Reconocimiento eclesial y conmemoraciones (381-391).- 15. San Juan de la Cruz ylas Bellas Artes (391-411).

[12] La negrita es nuestra. La utilizaremos para marcar aquellos términos sobre los que debemos trabajar en el aula con la finalidad de proporcionar al discente un acopio de elementos imprescindibles para la comprensión-producción escrita.

La sistematización de la presente bibliografía es **excelente**. Dotada, **incluso**, de un esquema básico de distribución de títulos, de índice analítico y hasta de reenvíos internos a toda la obra, lo cual facilita, sin duda, una consulta **rápida** y **eficaz**. Con más de seis mil entradas, es la bibliografía más completa y organizada de San Juan de la Cruz.

[ANTONIO JOSÉ MIALDEA DAENA).

Alfinge, nº 14, 2002, pp. 203-204.

TEXTO 2

"La cortesía es uno de los temas sobre los que gira actualmente una parte del **análisis del discurso**, sobre todo, oral. (…) Todo este interés de los analistas del discurso por la **cortesía verbal** se explica de manera simple: se trata de uno de los principios que rige la dinámica interaccional. Sin duda, el éxito en la comunicación, la **felicidad** o **infelicidad de los actos de habla** a la que se refería Austin, es fruto de una actividad conjunta de los **interlocutores** participantes en una **interacción**. De ahí que la actividad lingüística sea también actividad social. Y la cortesía, una de estas principales actividades sociales que colabora al **éxito conversacional**." (A. Briz Gómez, 2007:6).

Actitud hacia el español y etiología interlingual e intralingual de los errores de estudiantes universitarios taiwaneses de E/LE

MARÍA ANTONIA GARCÍA MARTÍNEZ
Universidad de Tamkang (Taiwán)

1. Introducción

La presencia de nuestra lengua en Taiwán se remonta al establecimiento español en la antigua Formosa, durante la primera mitad del siglo XVII.

Tras una breve introducción histórica, esta comunicación comienza por sondear, mediante un test completado por una muestra de estudiantes de E/LE, la actitud de los universitarios taiwaneses respecto a la cultura y la lengua españolas, sus dificultades y su valoración respecto a otras lenguas.

A continuación, se ofrece un comentario sobre los errores más generalizados de la interlengua de los estudiantes universitarios taiwaneses de español, con un criterio etiológico que contempla los aspectos interlinguales e intralinguales de su procedencia.

2. El español en Formosa

2.1. Establecimiento del español en Taiwán

A pesar de haber estado Taiwán habitada desde hace unos 30.000 años, sólo durante los últimos 4.000 es posible identificar a sus pobladores, como pertenecientes al grupo lingüístico malayo-polinesio, ampliamente distribuido entre esta isla, la de Pascua y la de Madagascar.

Pero, en ausencia de lenguaje escrito entre sus etnias, la historia de Taiwán textualmente documentada comienza en el siglo XVI, vinculada al comercio europeo en Oriente. En tal contexto, los primeros testimonios occidentales escritos sobre las tierras y los habitantes de Formosa son españoles.

Después de haber recibido el nombre de Formosa, al ser avistada desde el mar por los portugueses, un barco de la misma nacionalidad que hacía la ruta de Macao a Japón, naufragó cerca de sus costas, en 1582. El relato del naufragio quedó documentado por dos jesuitas españoles que viajaban en dicho barco (Borao, 2001-2002: I, 4-5).

Mientras los españoles colonizaban las tierras del centro y del sur de América, los portugueses se habían asentado en Malaca, en el año 1511, continuando hacia las Islas de las

Especias y desembarcando luego en algunos puertos de la costa china, hasta que, después de haber llegado a Japón en el 1543, se les permitió establecerse en Macao en el 1557.

Pero, según sostiene en su relato del mismo naufragio el segundo jesuita español, Alonso Sánchez, a bordo del mencionado barco, los portugueses nunca habían explorado anteriormente la isla de Formosa (Borao, 2001-2002: I, 6).

En el año 1565, los españoles llegaron a Filipinas y se establecieron en Cebú. Desde allí, en 1570, atacaron a los musulmanes del rico enclave de Manila, que mantenían un activo comercio con China y con las costas de Asia Oriental.

En 1571, Legazpi venció definitivamente a los islámicos y comenzó la construcción de un fuerte en Manila, desarrollando un próspero comercio, principalmente basado en el intercambio de la seda china y la plata de las colonias americanas que los españoles embarcaban en el puerto de Acapulco, del Virreinato de Nueva España, actual México.

Estos intercambios promovieron un tráfico comercial creciente hacia Manila, donde los mercaderes chinos llegaron a establecer un asentamiento permanente.

Ante la amenaza de Japón que, tras su unificación en 1592, invadió Corea, intentando someter también a China y recibir obediencia de los españoles de Filipinas, éstos consideraron prevenir su expansión hacia el Sur, adelantándose a su proyecto de ocupación de Taiwán.

Aunque Japón después reanudó las actividades comerciales, abandonando sus aspiraciones de conquista, a principios del siglo XVII los españoles se propusieron definitivamente asentarse en Taiwán para controlar la aparición de nuevas potencias europeas enemigas en Asia oriental, los holandeses y los ingleses, que habían ya atacado sus barcos e interrumpido la llegada de juncos chinos a Manila, desde su establecimiento conjunto en Hirado, en Japón.

Pero el documento español que, en 1621, decidía oficialmente la ocupación de Formosa fue interceptado por los holandeses y éstos, una vez rechazados por los portugueses al intentar apoderarse de Macao, y expulsados también de la Isla Penku, donde se habían refugiado, fueron los primeros en establecerse en la costa suroeste de Formosa, en 1624.

En vista de que, desde su fortaleza del Castillo Zelandia, en el área de la actual Tainán, continuaban atacando a los barcos portugueses y a los juncos chinos en ruta hacia Manila, los españoles se dispusieron a afrontar la amenaza, asentándose en Keelung, en el Norte de Formosa, en 1626, donde fundaron el Puerto de La Santísima Trinidad y el Fuerte de San Salvador, en la pequeña isla de Heping.

Los intercambios con el fuerte holandés habían atraído ya a un número progresivamente elevado de chinos. Sus desplazamientos y asentamientos en Formosa fueron proliferando a partir de entonces, doblemente impulsados por el comercio holandés, en el Sur de la isla y, enseguida, por el español, en el Norte.

En 1629, los españoles fundaron el Fuerte de Santo Domingo en la localidad de Tamsui, muy próxima a la actual Taipei.

Enfermedades como la malaria, los tifones, las tensiones con los holandeses y los enfrentamientos con los nativos de Formosa, provocaron que, tras un ataque de éstos en 1636 al Fuerte de Santo Domingo de Tamsui, los españoles se vieran obligados a abandonarlo, retirándose hacia el Norte para unirse a las fuerzas del de San Salvador, en Keelung.

El gobernador de Filipinas, desde entonces, desatendió el asentamiento de Taiwán, que quedó indefenso y sin refuerzos ante los ataques holandeses de 1641 y 1642, cuando los españoles tuvieron que abandonar la isla, derrotados.

El dominio holandés sobre las zonas costeras de la isla se prolongó hasta que, en 1662, fueron expulsados por un rebelde chino, conocido en Occidente como Koxinga.

2.2. El español en el ámbito académico actual de Taiwán

El estudio del español en la isla es importante, debido a la relevancia internacional de esta lengua y a las óptimas relaciones comerciales y diplomáticas de Taiwán con un buen número de países sudamericanos y centroamericanos.

Hacia 1950, los misioneros españoles e hispanoamericanos empezaron a impartir clases de español en la Universidad Nacional de Taiwán, donde la lengua es actualmente asignatura optativa en distintas licenciaturas.

Desde el año 1962, la Universidad Tamkang de Taipei imparte una licenciatura completa, específicamente centrada en la lengua española y, actualmente, dos master de postgrado, en estudios de Hispanoamérica y de España, respectivamente.

Desde la década de los sesenta, vienen también impartiendo estudios superiores de español el Colegio Universitario Wen Tzao de Kaohsiung, la Universidad Católica Fu-Jen de Taipei y la Universidad Providence de Taichung, ofreciendo las dos últimas postgrado y la primera una enseñanza profesional preuniversitaria enteramente centrada en esta lengua.

Además, numerosos estudiantes cursan cultura y lengua española en asignaturas optativas de otras distintas licenciaturas, así como en institutos de enseñanza secundaria, en academias privadas, en grupos de empresas, academias militares y otros centros.

Cada una de las citadas universidades conserva miles de obras en español en su biblioteca, así como revistas, enciclopedias, diccionarios, periódicos y recursos audiovisuales y de Internet. Por otra parte, estas instituciones cuentan con distintos tipos de recursos para la publicación de la investigación producida en los departamentos de español, así como con interesantes programas de viajes de estudios en el extranjero y de conferencias, a cargo de profesores locales e invitados.

Paralelamente a la enseñanza oficial del inglés, desde el primer año de enseñanza secundaria, a partir de 1995 algunos centros imparten también español, como L3.

3. Test de actitud lingüística hacia el español de universitarios taiwaneses

En el ámbito universitario de Taiwán, se han examinado las actitudes de los estudiantes hacia la lengua española, así como sus expectativas y sus preferencias, en un marco comparativo de idiomas extranjeros, mediante el siguiente test de actitud lingüística.

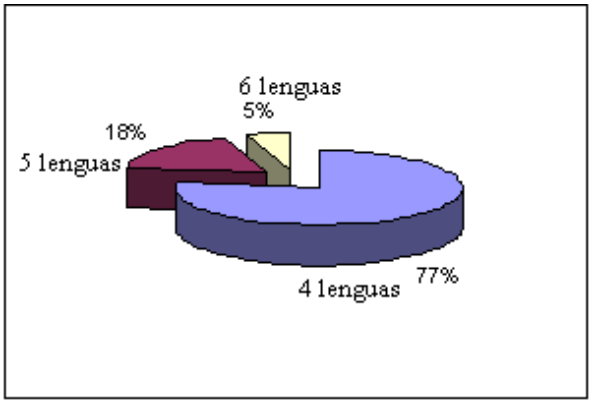
Las encuestas han sido respondidas por 40 estudiantes taiwaneses de tercer año de E/LE de la Universidad Tamkang de Taipei. La distribución por sexos es bastante desigual, ya que 32 son

alumnas y sólo 8 alumnos. Más homogeneidad se da en cuanto a las edades, con un intervalo entre los 20 y los 24 años. Sólo dos estudiantes tienen 26 y 27 años, respectivamente. La mayor parte del grupo se sitúa entre los 20 años (12 personas) y los 21 (13 personas).

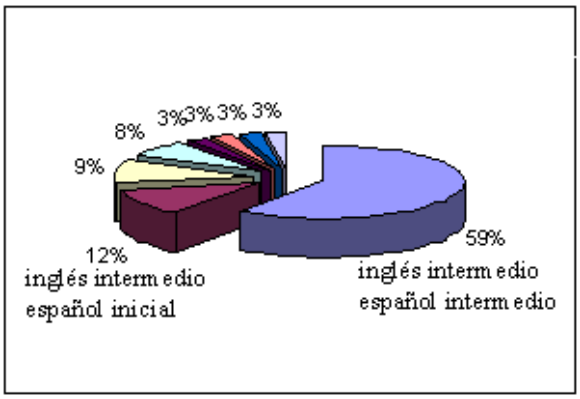
Aunque sus lenguas maternas son el chino y el taiwanés, sólo 18 personas indican dicha dualidad, mientras que 20 de ellas declaran como lengua materna el chino y 1 el taiwanés.

3.1. Datos comparativos sobre la adquisición multilingüe

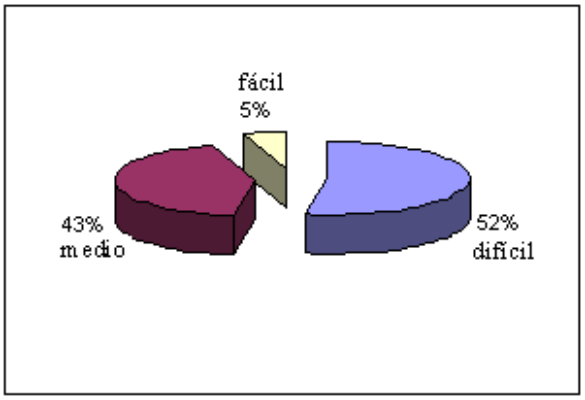
Todos los estudiantes hablan, al menos, cuatro lenguas, la china, la taiwanesa, la inglesa y la española y 9 de ellos conocen otras 5 o 6, entre las que aparecen la japonesa, la francesa, la alemana, la rusa y la coreana.



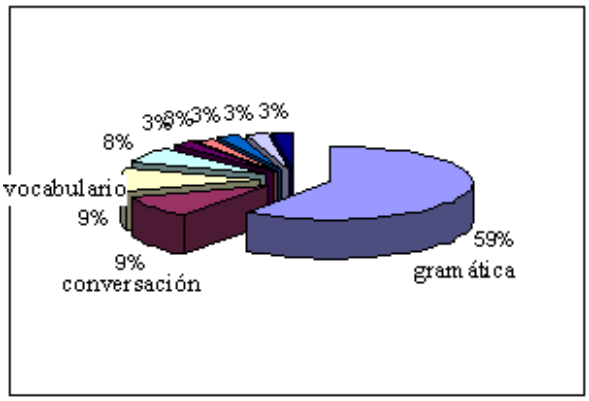
Respecto al dominio de cada una de ellas, dejando aparte las dos maternas, 24 estudiantes tienen un nivel intermedio de inglés y de español, 5 un nivel inicial de inglés e intermedio de español, 4 un nivel inicial de inglés y de español, 3 un nivel avanzado de español e intermedio de inglés, 1 un nivel intermedio de español e inicial de inglés, 1 un nivel avanzado de inglés y de español, 1 un nivel intermedio de inglés y bajo de español y 1 un nivel bajo en ambas lenguas.



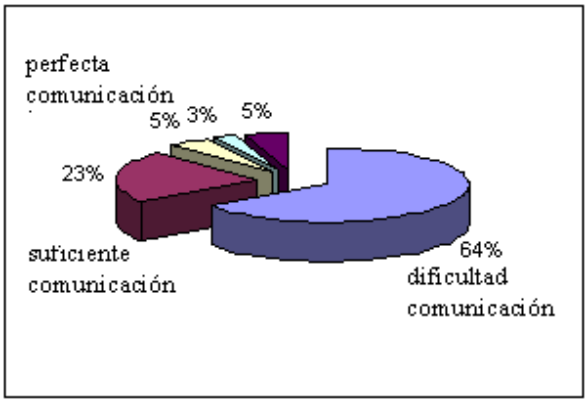
Para 21 estudiantes, el español resulta difícil, en relación con otras lenguas que conocen, para 17 tiene una dificultad intermedia y para 2 resulta fácil. Es decir, 0.52 reconocen que es difícil, mientras que 0.43 piensa que la dificultad del español es intermedia.



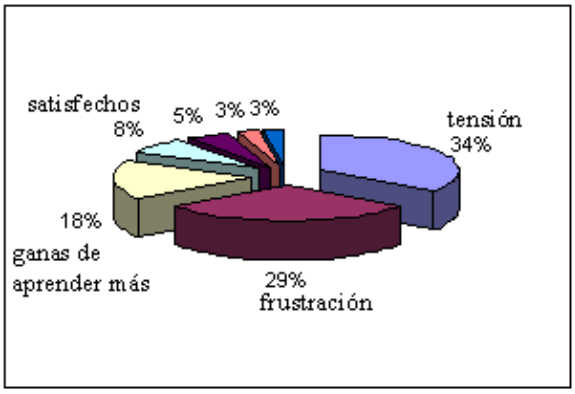
La gramática es la mayor dificultad para 24 estudiantes, la conversación para 4, el vocabulario para 4, la pronunciación para 3 y distintas combinaciones de tales parcelas para 5.



Para 26 encuestados, su dominio del español les permite comunicarse con dificultades, mientras que 9 consiguen hacerlo suficientemente y 2 perfectamente. Un estudiante piensa que su español no le permite comunicarse y dos no contestan.



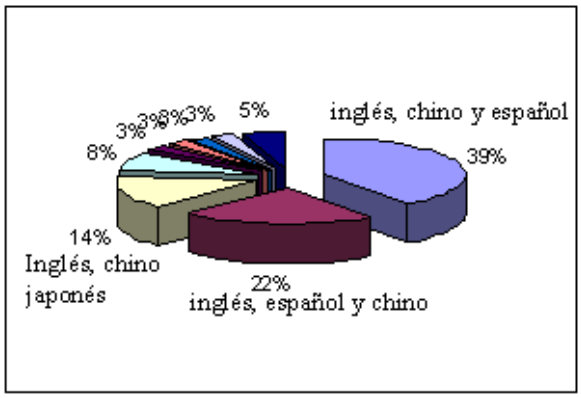
La excesiva tensión al hablar español es la sensación aludida por 14 estudiantes, la frustración, por 12, o una combinación de ambas por 2, mientras que 7 se sienten relajados y con ganas de aprender más y 3 muy satisfechos. Un estudiante se siente tenso, pero con ganas de aprender más y dos no contestan.



3.2. Valoración comparativa de las distintas lenguas

Como era de esperar, 38 estudiantes piensan que el inglés es el idioma más importante. Aparte de que resulta evidente que se ha convertido en la lengua internacionalmente más utilizada, el inglés es actualmente obligatorio en Taiwán a partir de la enseñanza secundaria.

Los más valorados, a continuación, han sido el chino y el español, por 25 estudiantes, optando 16 de ellos por el chino y 9 por el español, cuando ambas lenguas aparecen en segundo y tercer lugar, respectivamente, tras el inglés. Si bien, teniendo en cuenta todas las opciones de distribución, 29 estudiantes anteponen la importancia del chino a la del español. En cuarto lugar, aparecen como lenguas más valoradas, primero el francés y después el japonés.

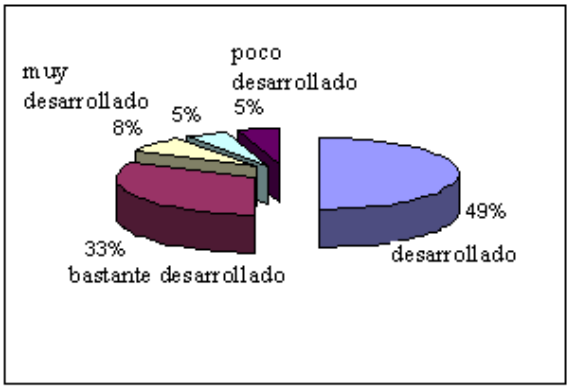


3.3. Valoración de España, su cultura y su lengua

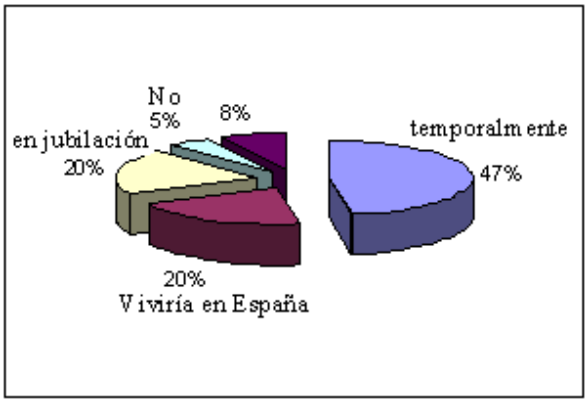
La lengua española parece estar bastante bien valorada en Taiwán, ya que 26 estudiantes piensan que se considera interesante, 8 que está muy valorada y 8 que es prestigiosa, si bien 11 añaden que se considera extraña y 9 que no se considera muy necesaria.

Por otra parte, 32 estudiantes piensan que el estudio del español les proporcionará mayores oportunidades laborales y 19 creen que esta lengua les será de utilidad para proseguir otros estudios.

Respecto a su valoración de España, 20 estudiantes piensan que es un país desarrollado, 13 que es bastante desarrollado y 3 que es muy desarrollado, mientras que 2 opinan que es un país poco desarrollado y 2 no contestan.



Un número elevado de estudiantes, 35, querría vivir en España, 8 de ellos de forma permanente o prolongada, 19 temporalmente y 8 tras la jubilación, mientras que 2 encuestados no vivirían en España y 3 no contestan.



3.4. Conclusiones

Este colectivo de estudiantes, que admira a las personas que hablan varios idiomas, 0.97, porque cree que son más valoradas en la sociedad, 0.95 y que opina que es mejor hablar distintas lenguas, utiliza cuatro, al menos, chino, taiwanés, inglés y español, 0.87, o cinco de ellas, 0.25.

Los encuestados conceden la mayor importancia actual al uso del inglés, 0.97, seguido del chino, 0.65 y del español, 0.22, ya que 0.72 de ellos piensan que son las tres lenguas más importantes actualmente, en todo el mundo. Consecuentemente, tienen un nivel de conocimiento intermedio del inglés y del español, 0.60, o intermedio de inglés, e inicial de español, 0.12, o inicial de inglés y de español 0.10, aunque el 0.07 de estudiantes cuentan con un nivel avanzado de español e intermedio de inglés.

El español resulta difícil, en relación con otras lenguas conocidas, para 0.52 de los estudiantes, mientras que 0.42 creen que su dificultad es intermedia. La gramática es, sin duda, la mayor dificultad, 0.60, seguida de la comprensión y la expresión oral, 0.47. Aprenden español porque lo consideran de gran utilidad para el trabajo y para los estudios y creen que en Taiwán se considera una lengua interesante, 0.65, aunque, en cierta medida, extraña, 0.27. Gran parte de los encuestados viviría en España, 0.87, permanente o prolongadamente, o tras la jubilación, ya que se valora al país como desarrollado, 0.50, o bastante desarrollado, 0.32.

En definitiva, el elevado interés de este colectivo por las lenguas y su valoración positiva de la española, por su país de origen y por las oportunidades profesionales y académicas que ofrece, parece compensar las dificultades de su aprendizaje, localizada, especialmente, en su gramática.

4. Errores característicos de estudiantes universitarios taiwaneses de E/LE

El análisis de errores aplicado a un fragmento concreto de comunicación escrita u oral de estudiantes de E/LE tendría la virtud de reflejar con precisión la naturaleza de los mismos. Sin embargo, teniendo en cuenta que los límites de esta comunicación reducirían la extensión del texto analizado y, por tanto, la cantidad y diversidad de sus errores, se ha optado por comentar una selección de los más frecuentes, extraídos de los abundantes ejercicios escritos y orales de

estudiantes de la Universidad Tamkang de Taipei, correspondientes a más de una década de sucesivos cursos académicos y teniendo en cuenta las investigaciones de un buen número de autores, cuya cita ha de ser necesariamente aquí muy abreviadamente indicativa (Richards, 1971: 12-22; Selinker, 1972: 209-231; Schmidt, 1977: 79-95; Corder 1979: 27-36; Krashen, 1981; Adjemian, 1983; Tarone, 1988; Fernández, 1997; Santos, 1993; Baralo, 1999).

4.1. Criterio lingüístico

4.1.1. Errores léxicos

4.1.1.1. Forma

Uso de un significante español próximo: "miles" (misiles), "suben" (sepan), "quería" (creía).

4.1.1.2. Significado

A. Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en un determinado contexto: "saber un país" (conocer un país), "pasar un accidente" (suceder un accidente), "querer un resultado" (aceptar), "ganar buena nota" (obtener buena nota), "moverse a una casa nueva" (trasladarse a una casa nueva)

B. Errores entre derivados de la misma raíz: **"**resuelto" (resultado), "intolerante" (intolerable)**.**

4.1.2. Errores gramaticales

4.1.2.1. Morfológicos

4.1.2.1.1. Concordancias

A. En género: "la agua" (el agua), "el opinión" (la opinión), "una país" (un país), "paisajes bonitas" (paisajes bonitos).

B. En número: "nuestros interés" (nuestros intereses).

C. En persona: "Taiwán quieren" (Taiwán quiere), "la gente no quieren" (la gente no quiere).

4.1.2.1.2. Valores y usos de las categorías

A. Artículo (Adición / Omisión): "hacer mili" (hacer la mili), "debajo de árbol" (debajo de un árbol)" "la relación internacional".

B. Pronombre:

Ba. Adición / Omisión): "para ti no quieres participar" (tú no quieres participar), "Carlos dice a él" (Carlos le dice).

Bb. Posesivos: "su familia y mi familia" (nuestras familias).

C. Verbo (Tiempo y modo): "lo hace" (lo ha hecho), "la invitaba a cenar" (la invité a cenar), "durante comiendo" (mientras estábamos comiendo).

D. Preposiciones:

Da. Elección incorrecta: "en el viaje vimos paisajes bonitos" (durante el viaje, vimos paisajes bonitos), "fue la causa de conocernos" (fue la oportunidad para conocernos).

Db. Adición / Omisión: "en cerca de Taiwán" (cerca de Taiwán), "no es absoluto correcto" (no es, en absoluto, correcto), "entré la universidad" (entré en la universidad).

4.1.2.2 Sintácticos

4.1.2.2.1. Estructura de la oración

A. Orden: "el concurso no quieres participar" (no quieres participar en el concurso), "en el viaje hay muchos paisajes bonitos" (durante el viaje vimos paisajes muy bonitos), "después nos conocíamos, más o menos al cabo de un mes, era su cumpleaños y la invité a cenar" (más o menos al cabo de un mes de conocernos, era su cumpleaños y la invité a cenar)**.**

B. Cambios de función: "país unión" (país unido), "aprecio su simpática" (aprecio su simpatía), "mi compañero es alegría" (mi compañero es alegre), durante comiendo" (durante la comida).

4.1.2.2.2. Relación de coordinación y subordinación entre oraciones

A. Omisión del enlace: "no les gusta la calificación, van a reclamar" (no les gusta la calificación y van a reclamar), "creía era una chica inteligente" (creía que era una chica inteligente).

B. Elección incorrecta del enlace: "Debido a que no aprobé un examen y, por eso, cambié de universidad" (debido a que no aprobé un examen, cambié de universidad; como no aprobé un examen, cambié de universidad; no aprobé un examen y, por eso, cambié de universidad), "como llovía, por eso llevé el paraguas" (como llovía, llevé el paraguas; llovía y, por eso, llevé el paraguas).

C. Polisíndeton: frecuente, e innecesaria, repetición de "y".

D. Concordancia verbal: "Fuimos al cine y veíamos una película de Almodóvar" (fuimos al cine y vimos una película de Almodóvar)

4.1.3. Errores fónicos

4.1.3.1. Confusión de fonemas

Especialmente existe confusión entre los fonemas "r"/"l": "alma" (arma), "lesultado" (resultado), "lestaurante" (restaurante), "t"/"d": "dienda" (tienda), "dado" (dato), "p"/"b": "Paplo" (Pablo), "bronto" (pronto), "c", "qu"/"g": "serga" (cerca), "canar" (ganar), "porgue" (porque); "d"/"r": "debiro" (debido), "esturio" (estudio); "c"/"s": "acsidente" (accidente), "precidencial" (presidencial)

4.1.3.2. Omisión de fonemas finales

Con menor frecuencia, también aparece este tipo de error, en casos como "entonse" (entonces).

4.2. Criterio comunicativo

4.2.1. Estructura incompleta por rectificación o por falta de conclusión

En la comunicación oral, son frecuentes tales estructuras: "hacer muchas cosas para ayudar a la gente... que... como por ejemplo…", "y el paisaje... en el viaje hay muchos paisajes maravillosos", "y, durante comiendo... ¡ah! vale, estábamos en un lestaurante".

4.2.2. Redundancia

En comunicación oral o escrita suelen darse redundancias del tipo "jugábamos *juegos* de ordenador", "me gusta comer comidas de España", "no es bueno beber bebidas frías".

4.2.3. Reiteraciones

Igualmente, en comunicación oral o escrita, aparece la reiteración: "era su cumpleaños y en su cumpleaños la invitaba a comer", "charlábamos sobre mi familia y su familia", "mi madre es muy buena porque mi madre me ayuda mucho".

4.2.4. Repeticiones corregidas

Aparecen en comunicación oral "los países saben... suben... supen", "tienen insta... la instalación de mil... mi... miles... misiles".

4.2.5. Exceso de locuciones exclamativas, dubitativas y rectificativas, a menudo repetidas

Tal exceso es muy frecuente en comunicación oral: ¡sí! ¡no! ¡ahá! aaa, eee, hmm... y... que...).

4.2.6. Errores de ambigüedad

Tanto en comunicación oral como escrita, suelen repetirse los errores de ambigüedad "¿sabéis la noticia sobre euro?", "tenemos que reciclar las basuras, no usar mucho el coche y no hacer otras cosas mal", "Mi amiga dejó a su novio porque era agresivo, visitaba otras chicas, etc."

4.3. Criterio etiológico

4.3.1. Errores interlinguales:

4.3.1.1. Transferencia de la lengua inglesa en la elección léxica y sintáctica española

En estructuras del inglés utilizadas como modelo literalmente traducido en español, como "el referéndum es para que deja otros países sepan que Taiwán quiere paz" (*...is to allow other countries to know...*), "suspendí un examen y, decidí moverme a otra universidad" (*I decided to move...*), "durante comiendo" (*while eating*).

En elecciones léxicas literalmente traducidas del inglés, con distinto significado en español, "mi amiga y yo discutimos los ejercicios" (del inglés "*discuss*", por "…comentamos los ejercicios…), "argumento mucho con mi novio" (del inglés "*argument*", por "… discuto mucho con mi novio…).

En el tipo de construcciones, denominadas por Gutiérrez (2000: 1855-1930) *inacusativas*, de los verbos "gustar", "apetecer", "interesar", "importar" o "doler", entre otros, que en inglés sólo admiten estructuras con sujeto *agentivo*. La confianza de los estudiantes en la validez de la estructura inglesa, L2, para su L3, español, es mayor cuando identifican el mismo tipo de construcción *agentiva* en su L1, chino. Por ejemplo, la estructura española *inacusativa* "me gusta esto", es *agentiva* en inglés "*I like this*" ("yo gusto esto") y, asimismo, en chino "*uo sijuan cheko*" ("yo gustar esto") (García Martínez, 2009: 62-180).

4.3.1.2. Transferencia de la lengua china en la elección sintáctica

Muchos de los errores comentados en el apartado 4.1.2.2.1. son debidos a este tipo de transferencia, especialmente en lo que se refiere a los cambios de función del nombre y del adjetivo en la elección sintáctica, ya que no suele existir diferenciación entre ambos en la lengua china, "aprecio su simpática" (aprecio su simpatía), "mi compañero es alegría", (mi compañero es alegre), aunque se aprecia también alguna transferencia de la lengua inglesa, como en la expresión "durante comiendo" (*while eating*…)

4.3.1.3. Transferencia de la lengua china en la elección morfológica

Varios de los errores clasificados en el apartado 4.1.2.1.1., en relación con las concordancias gramaticales, son muy probablemente transferencias morfológicas de la lengua madre, ya que el chino no cuenta con diferenciación de género y número. De igual modo, la adición incorrecta o la omisión de artículos, cuyos ejemplos han sido recogidos en el apartado 4.1.2.1.2., está condicionada por una transferencia, ya que la lengua madre carece de ellos. Asimismo, los errores en la elección de tiempos y modos verbales mencionados en el mismo apartado, son debidos a la ausencia de conjugación verbal en la lengua china.

Probablemente, también la elección incorrecta de preposiciones, mencionada en el mismo apartado, pueda venir inducida por transferencia de la lengua china.

4.3.1.4. Transferencia de la lengua china en la elección fónica

En chino la diferenciación entre las oclusivas / fricativas: "l"/"r", "t"/"d", "k"-"c"/"g", "p"/"b" y la "r" es prácticamente inexistente, por lo que la mayor parte de los errores analizados en el apartado 4.1.3.1. son debidos a esta transferencia.

4.3.2. Errores intralinguales

4.3.2.1 Hipergeneralización

En casos como "charlaramos" (charlamos), o en la conjugación de verbos irregulares, como "veno" (vengo).

4.3.2.2. Analogía

Los errores léxicos mencionados en el apartado 4.1.1. son intralinguales, en general, salvo alguna excepción que puede ser debida a transferencia de la lengua inglesa, como "saber un país" (conocer un país), (*to know a country*)

4.3.2.3. Neutralización de las oposiciones

Se observa esta estrategia en relación con los pretéritos imperfecto e indefinido, especialmente, aunque también en el uso del infinitivo para cualquier otro tiempo y modo de verbo, así como en la utilización indebida de unos por otros. Por otra parte, una de las mayores dificultades para los estudiantes sinohablantes reside en la conjugación verbal del español, ya que su lengua materna carece de ella, por lo que este tipo de error puede también ser considerado transferencia de la lengua china.

4.3.2.4. Reestructuración de las ideas, reiteraciones y redundancias, ambigüedades, exclamaciones y frases que no se llegan a formular

Estos errores, analizados a partir de un criterio comunicativo en los apartados 4.2., son generalmente intralinguales, aunque, teniendo en cuenta que la lengua china admite cierto grado de reiteraciones y repeticiones, cabe considerar que puedan, hasta cierto punto, ser considerados intralinguales, como transferencias de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adjemian, C. (1983): «The transferability of lexical properties», en S. Gass y L. Selinker (eds.), Language transfer and language learning, Rowley, MA, Newburry House, pp. 250-268.
- Baralo, M. (1999): La adquisición del español como lengua extranjera, Madrid, Arco Libros.
- Borao, J.E. (2001-2002): Spaniards in Taiwan, Vol. I: 1582-1641, Vol. II: 1642-1682, Taipei, SMC Publishing Inc.
- Corder S.P. (1979): «Language distance and the magnitude of the learning task», Studies in Second Language Acquisition, 2/I, pp. 27-36.
- Fernández, S. (1997): Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Edelsa.
- García Martínez, M.A. (2009): Del multilingüismo histórico chino al español en Formosa y la adquisición multilingüe, Taipei, Kaung Tang International Publications.
- Gutiérrez, S. (2000): «Los Dativos», en I. Bosque y V. Demonte, Gramática Descriptiva de la Lengua Española, vol. 2, Madrid, Espasa, pp. 1855-1930.

- Krashen, S. (1981): Second language acquisition and learning, Oxford, Pergamon.
- Richards, J. (1971): «Error analysis and second language strategies», Language Sciences, 17, pp. 12-22.
- Santos, I. (1993): Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva, Madrid, Editorial Síntesis.
- Schmidt, R. (1977): «Sociolinguistic variation and language transfer in phonology», Working Papers in Bilingualism, 12, pp. 79-95.
- Selinker, L. (1972): «Interlanguage», International Review of Applied Linguistics, 10, pp. 209-231.
- Tarone, E. (1988): Variation in Interlanguage, Londres, Edward Arnold.

El doblaje de videos publicitarios como ayuda para la solución de varios problemas en la asignatura de Conversación de ELE en Changsha (China)

VÍCTOR JOAQUÍN GÓMEZ MACANÁS
Hunan College of Foreign Studies (China)

Resumen

En este trabajo exponemos varias dificultades con que nos hemos encontrado en la asignatura de Conversación de ELE para niveles A1 y A2 en unas aulas de más de treinta alumnos por sesión. Empezamos exponiendo las dificultades con que nos encontramos en nuestra asignatura. Seguimos con la propuesta de una actividad que nos ayudó a resolver varias de dichas dificultades. Finalizamos con las mejoras observadas en la producción oral de nuestros alumnos y un análisis de ventajas e inconvenientes de esta actividad para con nuestra asignatura. Vaya de antemano que la actividad que proponemos no tiene precedentes en su uso, tal y como la hemos tratado aquí, para los fines de enseñanza-aprendizaje de ELE. Y la consideramos valiosa no sólo porque nos ha permitido resolver las dificultades que expondremos, sino también porque nos ha ayudado a crear un ambiente especialmente lúdico, novedoso y motivador para todos en la clase de Conversación de ELE. Y, dado que no hemos encontrado literatura específica sobre el tipo de actividad que vamos a tratar en este trabajo, nos hemos decidido por escribir con el estilo característico de los contextos de descubrimiento: relatando, paso a paso, dónde, cuándo, con quién, cómo y los porqués.

Palabras clave: Clase de Conversación de ELE; Publicidad Audiovisual; Doblaje de voz; Alumnos sino-hablantes

1. 45 alumnos en el aula, hora y media de clase, dos días por semana

El "Hunan Vocational College of Foreign Languages" es una institución alternativa privada a la universidad para jóvenes, de 18 a 21 años de edad, situada en la ciudad de Changsha (Hunan). Es una escuela de formación profesional cuyo valor curricular añadido es ofrecer nueve itinerarios o especialidades lingüísticas (coreano, japonés, ruso, alemán, inglés, francés, árabe, portugués y español). Su compromiso es preparar al alumnado para una salida profesional enfocada hacia los ámbitos del secretariado, auxiliares de oficina y labores varias de empresas chinas dedicadas a hacer negocios internacionales. Durante el presente curso académico 2011-2012, en la

especialidad de español como primera lengua extranjera, tenemos matriculados a unos trescientos treinta alumnos. Su currículo se compone de tres años de diplomatura; el segundo semestre del segundo año lo dedican a hacer el *practicum* laboral. El primer curso cuenta con cuatro grupos de cuarenta y cinco alumnos cada uno. El segundo curso consta de dos grupos, de unos cuarenta alumnos cada uno. Y el tercer curso también consta de dos grupos, de treinta alumnos cada uno.

Durante una hora y media, dos veces por semana, hay que dar satisfacción de práctica oral a todos y cada uno de los alumnos, según grupos y niveles. Y de esa tarea nos encargamos dos de los tres profesores nativos de ELE contratados a jornada completa por dicha institución. Como vemos, las clases de Conversación tienen lugar en aulas masificadas y poco alentadoras para una empresa cuyo objetivo es la promoción de la producción oral de todos y cada uno de los alumnos y su correspondiente seguimiento y evaluación objetiva y contrastable por parte del profesor. Esta masificación de los grupos, en cada sesión, es una de las primeras dificultades a las que tendremos que dar solución con nuestra metodología didáctica y con la elección del tipo de actividad para la asignatura. Ostensiblemente, la masificación en el aula de lengua extranjera sería uno de los factores responsables de la progresiva falta de motivación en la participación de nuestros alumnos en clase y sería, a la larga, causa directa del absentismo escolar de algunos alumnos.

Las actividades orales por parejas, grupos, o gran grupo son muy difíciles de plantear sin salir de los tópicos tan recurridos como "¿Qué vas a hacer mañana sábado?", "¿Qué has hecho este fin de semana?", o los mas recurridos juegos o diálogos sobre "una hipotética situación de visita al médico", o sobre "una supuesta situación de compra-venta en la frutería", y un largo etcétera. Quien dedica sus clases a este tipo de actividades ya sabe el alcance del término rutina al que nos estamos refiriendo. Los nuevos profesores de ELE que llegan a China para trabajar en instituciones como la nuestra tienen grandes dificultades en el seguimiento y la mejora de todos los alumnos en estos grandes grupos. Las actividades no son suficientemente motivadoras para todos, y no todos los alumnos se sienten igualmente motivados en las situaciones del "roleplay", "bingo de colores", "dominó de palabras", etcétera.

En el momento de la verdad, el día del examen, si los profesores queremos ser justos[1], la evaluación se convierte en una tarea estresante y difícil. Los "juegos" practicados en cada sesión no suelen representar ni la forma ni el contenido del examen final. Así, la nota de la asignatura no reflejará directamente, ni en todo ni en parte, el aprovechamiento de las actividades propuestas durante el curso, en las sesiones semanales. Y, como paradoja de la pretendida evaluación continua, en nuestras aulas tan masificadas, nuestra experiencia nos ha mostrado que los alumnos que menos participan habitualmente en las sesiones son los que mejor hablan en el examen final; y los alumnos que más han ido practicando en clase (incluso interrumpiendo los intentos de producción de otros compañeros, bajo la excusa de que se trataba de una actividad de juego) obtienen un resultado final menor del esperado. Desde nuestra experiencia, después de unos años

[1] Los profesores no somos jueces, pero hay que ser consciente del poder que tenemos —otorgado— en el aula, y más en China, y más en el momento de la verdad (el día del examen), y ello hace que podamos y debamos hacer los juicios de valor de cada alumno para su calificación final. Sabemos de la importancia que los alumnos dan a este asunto, tanto a efectos académicos como laborales, en Asia. Por ello, al sentido de justicia que estamos apelando es al de "justicia distributiva", que no es más que el de "dar a cada uno lo suyo", según merezca, según su esfuerzo y la progresión personal alcanzada, sea cual sea el nivel del que parta, en su proceso continuo de aprendizaje.

trabajando en China, hemos comprobado que los sentimientos que despiertan este "mal destino" se difunde y se aprende entre los alumnos, de quinta en quinta, convirtiéndose así en otro motivo más para la menor participación en el aula.

2. Dificultades metodológicas propias de la asignatura Conversación de ELE

Las redacciones, los ejercicios de gramática, los exámenes escritos o las actividades de audición, son actividades cuya corrección no plantea grandes problemas. La corrección de una tarea escrita se hace siempre después de su producción. Pero para la corrección de la producción oral no hay un consenso establecido entre profesionales (interrumpir la producción oral corrigiendo errores conforme se producen; no interrumpir y esperar hasta el final de la conversación; no corregir nada durante la sesión sino en las siguientes, etc.). Esta tarea, para los profesores de Conversación de ELE en China, se nos configura como un cajón de sastre desde el que hemos escuchado a muchos profesores defendiendo y justificando criterios enfrentados únicamente sobre la base de su propia experiencia, sea mucha o poca.

Desde luego, el juicio final sobre la competencia oral de cada uno de los alumnos pretenderá ser lo mas objetiva posible, pero dicha objetividad muy pocas veces es contrastable. Ningún otro profesor puede ver (escuchar) la producción oral de los alumnos evaluados en la fecha en que tuvo lugar el examen. Ni tan solo los propios alumnos pueden "revisar" sus exámenes. En general, las correcciones de la producción oral quedan relegadas a un lugar poco transitado de la memoria individual a corto plazo, y mejor no hablar de los estragos que nos causan a todos otros plazos más largos de la memoria oral. En cualquier caso, tomar como solución una posible transcripción escrita de los errores y recomendar la práctica de las correcciones gramaticales, léxicas o de prosodia, tampoco es una propuesta muy eficaz y nos llevaría mucho tiempo a todos.

Por todo ello, como solución de soluciones, pensamos que deberíamos ser capaces de grabar las producciones orales en formato video para que quedase constancia de un registro a partir del cual mejorar las producciones orales de cada alumno, sesión tras sesión, durante el curso. De esta manera, incluyendo en nuestros registros la grabación de las producciones orales del examen de cada alumno, el proceso de evaluación en esta asignatura sería sencillo, objetivo y, en caso de duda, contrastable.

Sin embargo, los alumnos no están habituados a que se les grabe mientras hablan, ni siquiera en su propio idioma. Además, por cuestiones de ética profesional tendríamos que pedir su consentimiento para grabar las imágenes de sus personas hablando y no todos ellos nos darían su conformidad ante dicha técnica de registro de datos. En fin, a lo peor, algunos de los que estuvieran conformes, al enfocarles con una cámara sentirían cierta ansiedad y eso dificultaría su producción oral. Y ello no solo sería atribuible a las dificultades del aprendizaje y cierta timidez en la práctica de la producción oral, sino también —¿por qué no? — a un comprensible miedo escénico.

A pesar de todos los males, finalmente, como se verá, conseguimos que la grabación de las producciones orales fuese no sólo posible, sino la metodología más eficaz para nuestros intereses en materia de metodología evaluativa.

3. Características de nuestra actividad ideal. Del "motus" al "modus"

A nivel profesional estábamos convencidos de que necesitábamos un tipo de actividad que nos permitiera no solo motivar a los alumnos para obtener la producción oral de todos y cada uno de ellos, sino también necesitábamos que se implicaran tanto en las actividades propuestas que no les importase seguir trabajando en la actividad durante sus horas de asueto, fuera de clase, durante el fin de semana, de *motu* propio; que todos los alumnos sintieran la necesidad de practicar y mejorar su nivel oral de ELE, desde los más necesitados hasta los más aventajados[2].

La dificultad de crear "deberes para casa" en la asignatura de Conversación tenía que ser compensada por medio de un sentimiento real de necesidad de practicar ELE fuera del aula. Necesitábamos un alto grado de motivación e implicación en dicha actividad. Y necesitábamos ofrecer un tipo de actividad que se la quisieran llevar a casa para seguir con ella y perfeccionar su expresión oral en español. Por todo ello, la actividad tenía que ser aparentemente lúdica y muy entretenida. Sólo así podría competir con otras formas de entretenimiento que tienen los alumnos en sus ratos libres, al final de la jornada escolar. Ese, creímos, sería el mejor modo desde el que podrían demostrar seriamente sus intereses para con nuestra asignatura.

4. El visionado de videos publicitarios televisivos en el aula. Actividades posibles y el uso del diccionario en la clase de Conversación

El visionado de videos publicitarios televisivos, en los dos grupos del segundo curso, nos trajo a las aulas un ambiente nuevo. La propuesta de la actividad "Ver un video publicitario" fue, en primera instancia, un ejercicio aparentemente inofensivo, simple, relajado y cuyo único objetivo aparentaba ser un puro entretenimiento. Los alumnos, absolutamente todos, hicieron silencio, no perdieron detalle y sonrieron al final del visionado, como sonreímos nosotros mismos después de ver un anuncio por primera vez.

Tras dos visionados seguidos del mismo anuncio preguntamos al gran grupo quién sentía una sensación de agrado y quién no. La clase reaccionó rápidamente y se dividió en dos grupos: los amantes de las hamburguesas, el pollo frito y el "ketchup", *versus* los recalcitrantes de la

[2] No creemos que el profesor sea la única fuente responsable de motivación en sus alumnos, tal y como anota Cortés Moreno (2009) citando a Rivers (1983). Por ello, estábamos más preocupados por encontrar el tipo de actividad que captase el máximo de su atención, y no tanto por descubrir ni fomentar las dimensiones "intrínseca" ni "extrínseca" de la motivación de nuestros alumnos. La atención, como recuerda Cortés Moreno (ibid. cit.), es la primera condición necesaria para un "*motus*" —movimiento, motivación— hacia la tarea, y ese tenía que ser nuestro punto de partida más fuerte. El tipo de actividad propuesta en el aula tendría gran parte de la responsabilidad de crear esa gran llamada de atención, en nuestros alumnos, en el aula y fuera de ella.

Recordando el concepto mencionado de "justicia distributiva", el tipo de actividad que buscábamos tendría, además, que posibilitar el perfeccionamiento de la producción oral a todos y cada uno de nuestros alumnos. Muchas veces, los alumnos más aventajados en gramática, en pronunciación, o en expresividad, no son objeto de nuestros esfuerzos docentes porque, habremos pensado, su éxito en nuestra asignatura les resultará extremadamente fácil en comparación con el resto de sus compañeros. Al contrario, nuestra praxis docente tendría que evitar este tipo de discriminación y por ello nuestra actividad tendría que ser capaz de plantear los retos del aprendizaje continuo, a cada cual según su nivel.

comida americana. De ahí pasamos a una tarea dirigida con el gran grupo citando y escribiendo en la pizarra "Nombres de comida rápida" y, de ahí, un paso atrás, a la provocadora e inesperada pregunta "¿Que es comida rápida?"; y luego surgió, improvisadamente, una suerte de debate más interesante aún: "¿En Oriente hay o no hay comida rápida como la hay en Occidente?". Finalmente, algunos alumnos de sendos grupos enfrentados iniciaron otro debate sobre si "Comer hamburguesas es sano" o no lo era. Y así, sobrepasados los primeros cuarenta y cinco minutos de clase, hicimos una pausa obligatoria, lo que generó más expectación aún para afrontar la segunda parte de la sesión.

Antes de seguir, es preciso recordar que el anuncio visionado en esa primera parte de la sesión no era de origen español. Y, por supuesto, el idioma de sus diálogos tampoco lo era. A nuestros fines, como iremos viendo poco a poco, el idioma en que se muestren los anuncios publicitarios no es lo más importante. Nunca consideramos el anuncio publicitario como una herramienta cuyo interés fuese únicamente el resultado de la suma de "lo audio" y "lo visual", sino, sobre todo, lo llevamos al aula como una herramienta provocativa para conseguir la participación de los alumnos en la clase de Conversación de ELE. En los visionados, trabajamos con todo tipo de anuncios y nunca discriminamos según países de origen, idioma, con o sin subtítulos, etc. Sin embargo, hicimos la excepción con los anuncios de origen chino: quisimos apartar a nuestros alumnos de la comodidad mental de "estar" y "seguir" en su cultura y lengua maternas.

Una última reflexión sobre metodología. Debido a que todos habían prestado su máximo nivel de atención al visionado, todos estaban igualmente excitados para afrontar el reto de hablar en español sobre el contenido provocativo del anuncio. Todos los alumnos querían participar en las actividades antes citadas. A todos se les veía con ganas de involucrarse en la tarea y hacerse escuchar. Sin embargo, al concederles el turno de palabra, algunos de ellos no pudieron expresarse apropiadamente, por olvido o desconocimiento de cierto vocabulario, según sus propias palabras. Por ello, a partir de esta primera sesión, quedó establecido que todos los alumnos debían traer el diccionario al aula como una herramienta indispensable para poder participar adecuadamente en las próximas sesiones de la asignatura[3].

Cabría decir ahora, que el aprendizaje del nuevo léxico en la clase de Conversación es una cuestión muy comprometida con el uso que se haga de dicho léxico. Pero si el nuevo léxico que se pretende utilizar no viene dado por un libro ni por el profesor, sino que es generado a partir de las necesidades propias que siente el alumno en su voluntad de participación oral, entonces la apropiación de la nueva palabra se hace más consciente y quizás más duradera. Por parte de los alumnos, el ejercicio de "buscar" una o varias palabras en el aula se valoró consciente y abiertamente desde la necesidad imperiosa de su uso en la actividad propuesta, y el tiempo dedicado a ello, previo a la producción oral, era extremadamente respetado[4].

[3] Para las labores de búsqueda de palabras nos bastaba con un diccionario bilingüe Chino-Español, ya fuera en versión impresa o en versión electrónica. La creación de la necesidad de buscar algunas palabras en el diccionario estaba justificada desde su voluntad de participación en la clase de Conversación; nunca hubo un interés por recrearse y/o aprender un corpus léxico concreto, ni nada parecido. En algún caso en que los términos hallados no encajan bien en el contexto oral de la lengua, la labor del profesor era comprender y dar el sentido que los alumnos pretendían o proponer cambios a los términos buscados y/o hallados. Para la valoración del uso de los diccionarios en el aula y otro tipo de actividades más centradas exclusivamente en el aprendizaje, guiado o autónomo, para el enriquecimiento del léxico, véase Yu-Wen Tang (2001).

[4] En cuanto a nuestra investigación y valoración del Análisis Conversacional, tal y como recopila y valora muy positivamente Rubio Lastra (2011), más que en una pedagogía de la instrucción, nosotros queríamos

La segunda parte de la sesión, por fin, la dedicamos al visionado ininterrumpido de otros diez anuncios seleccionados por el profesor. Después, pedimos a los alumnos que se dividieran en grupos naturales, de entre 3 y 5 personas, para hacer el doblaje de uno de los anuncios vistos. Una vez formados, cada grupo eligió su anuncio y un representante de cada grupo copió su anuncio en un dispositivo portátil de almacenamiento de datos, o "pen drive". Incluso hubo grupos que copiaron dos y tres anuncios, para tener material suficiente y poder hacer un buen trabajo, o quizás, simplemente, para entretenerse en casa volviendo a ver los que más les habían gustado.

5. La actividad del doblaje de videos publicitarios televisivos. Características y Metodología

El doblaje de videos publicitarios, de entrada, es una actividad grupal. En cada grupo, los alumnos eligen el video del anuncio que más les ha gustado. Todos los miembros del grupo tenían que proponer una conversación y adaptarla a su secuencia audiovisual. La consigna era que cada uno de los miembros del grupo pusiera su voz a uno de los protagonistas que aparecían en la historia que relataba su anuncio elegido.

Sin embargo, la actividad de doblar un video publicitario no solo requería poner voz a un personaje, sino muchas otras cosas más. Antes de poner voz a un personaje había que tener clara la historia de lo que se quería contar. Y, por supuesto, se dio libertad absoluta para que la historia que contasen los alumnos fuera libre y no necesariamente tenía que ser una traducción de la historia originalmente contada en el anuncio en sí. Cada personaje tendría una producción oral concreta caracterizada por la relación y el peso que tenía su papel en la historia. Las frases de cada personaje, sus propias frases, serían más o menos largas, pero todas tenían que adaptarse y encajar al "tiempo de cámara" disponible en cada caso. Y no sólo eso, sino también se recordó a los alumnos que deberían aprovechar la actividad para practicar oralmente algunas de las formas y tiempos verbales estudiados recientemente en la asignatura de Gramática.

En nuestro caso, con los alumnos del segundo curso, nos centramos en la práctica del uso de las formas del imperativo y del subjuntivo como contenidos gramaticales de sus producciones orales. Los anuncios, desde su dimensión de consejo publicitario, son una herramienta que permite reforzar la producción de los imperativos verbales. Y haciendo uso del imperativo en su forma negativa llegamos, casi sin esfuerzo, al uso casi espontáneo de la más temida de las formas verbales del español: el subjuntivo.

Cada anuncio evoca y provoca un consejo que se puede expresar en forma positiva mediante el imperativo y/o en su forma negativa mediante el subjuntivo. Desde la forma más bruta y rápida (p.ej., "¡Compra esta lavadora!"), pasando por los condicionales y el uso de pronombres de objeto directo e indirecto (p.ej., "Si quieres comer el mejor jamón, ¡cómpranoslo!"),

centrar el interés de la asignatura en las producciones orales de los propios alumnos. A partir de estas producciones reaccionaríamos según las necesidades individuales, en cada caso. Sólo por citar algunos ejemplos, inconexos entre sí, la tarea de encontrar en el diccionario los términos españoles para "cañón", "fucsia", "tuerca", o "desprestigiar" era un requisito valorado como asequible y necesario para participar con la confianza suficiente de que la producción oral era la pretendida por cada alumno y la más adecuada para el tema de conversación propuesto.

y llegando a otras fórmulas más elaboradas y sutiles mediante el uso del condicional y el subjuntivo (p.ej., "Si no quieres perder la buena salud, no fumes"). Nuestra estrategia en la clase siempre era la misma ante cada anuncio: solicitar a los alumnos que encontrasen la forma correcta del imperativo y/o del subjuntivo para los verbos propuestos grupalmente en cada situación, en cada video[5].

La conversación que debían crear los alumnos ya sólo era cuestión de ponerse en el papel de sus protagonistas y recrear una historia más o menos autentica y original. Los contextos culturales más formales o más informales que aparecían en los anuncios ("compra-venta de productos", "visita al médico", "encuentro de dos vecinas en la escalera de una comunidad hablando del tiempo", "entrevista para un proceso de selección laboral", etc.) venían dadas por los documentos de video elegidos por ellos mismos. Los anuncios, entonces, nos ofrecían la base, más o menos creíble, sobre la que los alumnos podrían construir sus diálogos o conversaciones. El juego, el "roleplay", venía ahora propuesto por una fuente distinta a la voluntad del profesor: era el anuncio elegido por ellos el que proponía las bases de su "roleplay", y serían los propios alumnos los que tendrían que adaptarse a sus características y hacer todo lo posible para "simular" lo mejor posible aquella situación, distinta para cada grupo, para cada alumno, y elegida por ellos mismos. Por último, en caso de falta de tiempo en clase, este ejercicio lo podrían seguir haciendo como "deberes para casa".

En la siguiente sesión, cada grupo presentó un primer ensayo frente al resto de sus compañeros y grabamos su producción oral mediante una video-cámara. La característica principal de nuestra grabación fue que nunca registramos las imágenes de los alumnos mientras hacían el doblaje de voces. Mientras los alumnos exponían su anuncio a través del reproductor de video del aula, eliminando el sonido del material audiovisual elegido, nosotros realizamos la grabación enfocando con nuestra cámara al panel reproductor del video, registrando sus voces sobre las imágenes proyectadas de su anuncio.

Tras una primera prueba, después de la práctica y registro de todos y cada uno de los grupos, estábamos en condiciones de poder ayudarles en su progreso haciendo las correcciones oportunas. Y, ahora, nuestras correcciones versarían sobre múltiples y variados aspectos, según las necesidades de mejora de cada uno. A unos, tal vez más aventajados en oralidad, únicamente se les corrigió el volumen o el timbre de su voz. A otros, se les ayudó a pronunciar más rápidamente para poder encajar sus frases en sus "tiempos disponibles" de cámara. Y a otros, les ayudamos a cambiar alguna frase por otra más adecuada para los fines comunicativos que pretendían. En general, a muchos, les ayudamos a practicar intensivamente la pronunciación de las oraciones interrogativas hasta que, después de visualizar varias de sus grabaciones, consiguieron la entonación adecuada[6].

[5] Tal y como propone Cortina Pérez (2009), nuestro primer objetivo era fijar claramente los patrones o fórmulas expresivas de los consejos publicitarios mediante una búsqueda recurrente de los imperativos y/o subjuntivos de los verbos que proponían los alumnos para las situaciones que iban apareciendo en el visionado de cada anuncio.

[6] Ya estábamos sobre aviso de que, en materia de prosodia, la cuestión más preocupante es el aprendizaje de la entonación interrogativa. Así lo reafirma Cortés Moreno (2007) en su propuesta de actividades para el Centro Virtual Cervantes, Didactired, titulada "Enseñanza prosódica a alumnos chinos", según su propia investigación doctoral (Cortés Moreno, 1999). En algún caso, la ayuda recibida de otros alumnos pertenecientes a otros grupos era suficiente. En otros casos tuvimos que utilizar la variable "profesor" como "fuente de

6. Correcciones, resultados y evaluación

Las correcciones, junto a la entrega del video grabado de su primera prueba, las hicimos en una tercera sesión. De este modo, los alumnos ya tenían un material de base a partir del que mejorar su producción oral. Y, posteriormente, tras algunas prácticas más en las que el grupo ensayaba sus propios diálogos corregidos, volvíamos a grabar una segunda y, quizás, una última prueba. Nuestro procedimiento no sufrió modificaciones y el objetivo final era darles un material creado por ellos mismos a partir del que pudieran escucharse y mejorar[7].

La mayoría de los grupos realizaron el doblaje de tres anuncios. Incluso algunos grupos se deshicieron voluntariamente como estrategia para intercambiar participantes entre ellos y enriquecer sus experiencias de trabajo en equipo con otros compañeros. Muchos alumnos pudieron apreciar la capacidad y la calidad de producción oral de aquellos alumnos más tímidos frente al gran grupo. Y estos últimos reafirmaron su interés y confianza en la práctica oral de ELE. Este tipo de actividad les permitía, a todos, preparar su producción desenfadadamente y con tiempo suficiente, colaborando en un proyecto grupal. En definitiva, la motivación de nuestros alumnos superó nuestras expectativas[8].

Finalmente, en este apartado de resultados, también queremos destacar la aparición de un factor al que podríamos llamar "autoexigencia". En algunos grupos nos encontramos con un fenómeno de voluntad de repetición de las grabaciones motivado por un interés de perfeccionamiento no muy habitual, hasta entonces, en las sesiones de esta asignatura. En ningún caso habíamos limitado el numero máximo de pruebas de grabación y eso les dio pie, a algunos grupos, a solicitarnos la regrabación de un mismo doblaje, en tres y cuatro ocasiones, como si no quedasen satisfechos con los primeros registros entregados. Nosotros, obviamente, accedimos a su voluntad de repetición. Intentamos averiguar cuál era la causa de tal empeño, y sobre si era suficiente o no nuestra valoración satisfactoria de los resultados que iban obteniendo en cada grabación. Pero consideramos que su exigencia debía ser un factor respetable en todo proceso de adquisición y mejora de la lengua objeto[9]. La frecuencia con que practicaban los estudiantes, la claridad en sus producciones orales, la precisión gramatical y la originalidad de los diálogos

corrección prosódica" exagerando la entonación de las frases interrogativas para que asimilaran, graciosamente, la diferencia entre su producción y la esperada.

[7] Chen Zhi (2011), señala en sus conclusiones que una de las estrategias que utilizaban los "mejores" estudiantes chinos de ELE de su muestra de 51 alumnos de primer curso durante el 2006-2007, era no sólo una mayor frecuencia en la práctica de audiciones de español, sino también mayor tiempo de audición. Nosotros añadiríamos que dichas audiciones deberían ser lo más variadas posible, incluyendo sus propias producciones orales.

[8] En términos de motivación, tal y como señala Cortés Moreno en su articulo titulado "Elementos para un modelo didáctico-fónico de ELE para sino-hablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación" en el marco de las Sesiones Plenarias del Ier. CE/LEAP, (pp. 39-58), podríamos decir que el hecho de escucharse los alumnos a sí mismos en la grabaciones de sus producciones orales repercutía positivamente en la ambición de los alumnos a enfrentarse y superar sus errores, que cada vez eran menores.

[9] Yue-Hong Lin (1995), en su tesis doctoral, observaba las diferencias cuantitativas y cualitativas, en cuanto a actividad metalingüística, que caracterizaba a 4 licenciados en Filología Hispánica frente a 4 emigrantes no escolarizados en España y destacaba la superioridad de los que recibieron instrucción académica, en cuanto al avance interlingual, debido a una manifestación constante de modificación de la lengua meta mediante una continua incorporación de las correcciones propias y ajenas.

creados fueron los criterios a los que llegamos por consenso para llevar a cabo una evaluación continua y comprensiva de todos y cada uno de los alumnos en esta asignatura[10].

7. Ventajas e inconvenientes del video publicitario televisivo en el aula. Conclusiones

El video publicitario televisivo es un material cuya elaboración es ardua, compleja y muy costosa. Y, por su potencial de repercusión social, su realización se delega al trabajo de un grupo de expertos cualificados. Es un material extremadamente caro, en términos económicos; debido a su interés propagandístico y/o comercial, las empresas pagan grandiosas sumas de dinero. El resultado final de una realización publicitaria televisiva es una secuencia de imágenes y sonido en movimiento, acotada en unos veinte segundos de duración, que relata una historia virtual más o menos verosímil y cuyo final o desenlace suele estar orientado hacia una acción o reacción en su público. La historia o trama que nos plantea un anuncio publicitario está centrada en un contexto cultural determinado y el mensaje va dirigido a un público sensible a dicho contexto. Los contextos culturales a que nos referimos son situaciones donde la lengua se usa de un modo muy concreto. Así, el acierto de una campaña propagandística en particular estará en relación directa con el acercamiento y conexión cultural que logre con el público ("target") a quien va dirigida. Los fines de este material publicitario son, obviamente, la propagación de un nombre, producto, servicio, empresa u organización. Y esa propagación suele tener fines comerciales, políticos, sociales o culturales, o algunas combinaciones de los anteriores. No obstante, insistimos, al margen de los fines publicitarios que tengan los anuncios televisivos, el aspecto más relevante para nosotros es que los anuncios poseen un contenido cultural propio, cada uno el suyo, y solamente este hecho ya lo consideramos altamente interesante para llevar la publicidad audiovisual al aula de ELE[11].

Como hemos dicho antes, los anuncios publicitarios no sólo son un material cuidadosamente elaborado y público, sino que también son parte de la realidad social en la que nos encontramos y vivimos todos. Los anuncios son parte de la cultura de una sociedad, como decíamos por pasiva anteriormente, y transmiten un conocimiento social, unos valores (a veces, contravalores), un uso del lenguaje actual y vivo, y tienen también un gran componente de

[10] Estos criterios, junto a los requisitos que hemos planteado para el desarrollo de la actividad que proponemos (los alumnos eligen a sus compañeros de grupo; pero, cada uno tiene su responsabilidad individual en la producción oral; ellos eligen su propio material de trabajo para el doblaje; el profesor ofrece su ayuda en las correcciones a partir de sus primeras producciones escritas y grabaciones orales; el contenido gramatical a observar en los diálogos creados estaría en consonancia, al menos en parte, con las lecciones recibidas en la clase de Gramática de dicho semestre; etc.) todos estos criterios hacen que estemos completamente de acuerdo con las conclusiones del estudio presentado por Wen-Fen Liang (2000).

[11] En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* Sara Robles Avila tiene una propuesta titulada "Lengua en la Cultura y Cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE" (pp.720-730). Justificando su aportación incluso con la transcripción de algunos de los diálogos que aparecen en varios anuncios, la autora nos invita a acercar la publicidad al aula como herramienta para trabajar las competencias auditiva y reflexiva de los alumnos de ELE. Su propuesta se centra en los anuncios narrativos en lengua española, ya que son los que facilitarían la transmisión de los hechos lingüísticos en situaciones —culturales— concretas, más o menos reales, mediante interlocutores determinados y en un registro de lengua puntual y definido.

entretenimiento aparentemente lúdico, inofensivo y artístico. Los anuncios son, pedagógicamente hablando, parte de la educación informal que recibimos, intermitentemente, en tiempos de descanso, antes y/o después, de otra actividad principal. Y, como hemos visto, son un material, *realia*, que podemos usar como herramienta de trabajo para desarrollar distintos tipos de actividades en el aula de ELE[12].

En este trabajo, nos hemos centrado en el aprovechamiento de dicho material para trabajar la práctica de la producción oral en la clase de ELE. Y este tipo de actividad nos ha proporcionado una doble ventaja. En primer lugar, aunque no ha sido el lugar exclusivo de nuestro trabajo, hemos trabajado con los alumnos la producción escrita de sus diálogos para el doblaje de los anuncios publicitarios como un paso previo a su producción oral. La consigna de tener que utilizar algunas de las formas verbales estudiadas en la clase de Gramática obligaba, en cierta medida, a plantearse los diálogos dejando de lado la improvisación y buscando la expresión completa a partir de conjugaciones correctas para dar sentido pleno a las intenciones comunicativas de cada alumno, en cada caso. El anuncio publicitario escogido centraba a cada grupo en unos márgenes concretos de conversación, uso de la lengua y cultura comunicativa. El recurso al diccionario bilingüe era necesario. Y la adecuación de la palabra encontrada al texto debía ser verificada gramaticalmente para poder lograr el perfeccionamiento comunicativo oral deseado. En alguna ocasión, los alumnos barajaron hipótesis de substitución de palabras por sinónimos debido a que la palabra encontrada era demasiado larga, extraña, o de difícil pronunciación.

En segundo lugar, la producción oral era una cuestión de adecuar las frases creadas por los propios alumnos a los "tiempos disponibles" de cámara. Practicar modificando el volumen de la voz, el timbre, la velocidad en la pronunciación de las frases, la entonación correcta en las frases interrogativas y exclamativas, y repetir los ensayos hasta lograr un doblaje casi auténtico, eran los objetivos que los alumnos habían entendido como prioritarios para perfeccionar su nivel de oralidad. Y así fue. Nosotros nunca pretendimos desarrollar las capacidades artísticas de nuestros alumnos. Más bien consideramos que, previamente a la propuesta de proyectos de mayor envergadura, la actividad del doblaje de anuncios publicitarios nos seria de gran ayuda para comprender mejor otros niveles de preparación oral y comunicativa superiores, más ambiciosos (creación y grabación de anuncios propios, creación de diálogos para la escenificación de cortometrajes, representación de obras de teatro breves, etc.).

La lista de las ventajas que hemos hallado en esta actividad como motivadora y facilitadora de la producción creativa de diálogos originales en las competencias escrita y oral de nuestros alumnos es muy larga. Pero no siendo éste el lugar para destacarlas todas frente a la creatividad que se obtiene en otros tipos de actividades, creemos que lo más importante, en cuanto a ventajas se refiere, sea mencionar y recordar las siguientes:

[12] López y Simón (2011) dejan más que aclaradas muchas de las razones por las que la publicidad es una buena herramienta para trabajar distintos tipos de actividades en el aula de ELE. Sin embargo, todas sus tareas quedan enmarcadas en el ámbito de la competencia de la producción escrita. En el contexto de la justificación hacen una alusión a posibles actividades de producción oral —mencionando el debate—, incluso afirman que «el uso apropiado de la publicidad audiovisual podrá contribuir al desarrollo de las capacidades creativas, artísticas y expresivas de nuestros estudiantes», pero ni nos indican el significado de ese "uso apropiado" ni el cómo podríamos hacerlo en el aula. Los autores, a nuestro juicio, valoran excesivamente los elementos auditivos y visuales que nos ofrece la publicidad, y por ello las actividades que proponen están más relacionadas con la producción escrita de la lengua que con la oral.

a. Creación de un ambiente provocativo en la clase a través del visionado de anuncios.
b. Generación espontánea de comentarios de los alumnos respecto al anuncio en sí.
c. Valoración de la necesidad del diccionario en clase para el uso oral del léxico oportuno.
d. Multitud de actividades posibles: debate; reflexión en valores sociales; cultura; etc.
e. Trabajo colaborativo grupal con una meta asequible de producción escrita y oral.
f. Aplicación significativa de las formas gramaticales estudiadas hasta el momento.
g. Trabajo y práctica persistente buscando el perfeccionamiento oral de todos los alumnos.
h. Grabación y entrega de los registros para la corrección y mejora de la producción oral.
i. Incremento de la motivación y el interés individual y grupal en la producción oral de ELE.
j. Facilidad evaluadora de los progresos en producción oral de cada uno de los alumnos.

En cuanto al mayor de los inconvenientes hallados al plantear este tipo de actividad para la clase de Conversación diríamos que, a pesar haber fomentado y valorado el uso y la práctica de los silencios y aspectos no verbales de las conversaciones en los doblajes, la comunicación gestual no quedó registrada en nuestras grabaciones de sus producciones orales. En este punto, cabría concluir, queda pendiente una revisión de nuestro trabajo como una primera preparación para otro tipo de conversaciones más comunicativas, en las que los protagonistas de los anuncios publicitarios fueran los propios alumnos, sin doblajes, en directo. Ahora sí: ellos mismos crearían sus propios anuncios y el nivel de creatividad de la actividad sería mucho mayor. Sin embargo, entendemos que este segundo nivel de comunicación se correspondería con otro nivel más avanzado de ELE, quizás en un tercer o cuarto año de estudios universitarios.

En segundo lugar, destacaríamos la gran labor de selección documental de los anuncios publicitarios que debe hacer el profesor antes de llevarlos al aula[13]. También debemos añadir que este tipo de actividad se torna extremadamente difícil de aplicar en el aula de ELE si no se cuenta con un equipo de reproducción y proyección de video y sonido mínimamente adecuado.

En definitiva, estamos convencidos de que esta actividad es muy sencilla y útil para la clase de Conversación de ELE de nuestros alumnos sino-hablantes, pero es necesario que el aula escogida para su realización cuente con unos medios audiovisuales adecuados para llevarla a cabo con el éxito, a todos los niveles, que hemos intentado exponer en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chen Zhi. (2011): «Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas» [en línea], SinoELE, 4. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/4/chen.pdf

[13] Nosotros hemos utilizado la misma fuente que usaron López y Simón (2011) para la confección de nuestro propio repertorio documental.

- Cortés Moreno, M. (2009): «La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para potenciarla» [en línea], Suplementos MarcoELE, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf
- Cortina Pérez, B. (2009): «Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formuláicas», Didáctica, Lengua y Literatura, 21, pp. 99-115.
- López, F.J. y A. Simón (2011): «La publicidad en el aula de E/LE: creación de tareas a partir de anuncios» [en línea], en IV Jornadas de Formación de profesores de E/LE en China. Suplementos SinoELE. 5. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/lopez-marcos_186-190.pdf
- Muñóz Torres, M. (2010): La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como LE [en línea], Suplementos SinoELE, 2. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf
- Rubio Lastra, M. (2011): «La asignatura de Comunicación oral en Taiwán: situación actual y propuesta de cambio» [en línea], SinoELE, 4. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/4/rubio.pdf
- Usó Viciedo, L. (2005): «La grabación/audición del discurso oral de los estudiantes como herramienta de autoaprendizaje», en M.J. Fernández y M. Albelda (eds.), Actas del I Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Valencia, 18 y 19 de febrero de 2005, Universidad de Valencia.
- Yue-Hong Lin. (1995): Un análisis empírico de la estabilización-fosilizacion: La incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Yu-Wen Tang. (2001): «La utilización de diccionarios electrónicos para el aprendizaje de la lengua española en Taiwán» [en línea], en ASELE Actas XII. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0225.pdf
- Wen-Fen Liang. (2000): «El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ejemplo de una clase de conversación» [en línea], en ASELE, Actas XI. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0471.pdf

La realidad psicológica de los sentidos de palabras polisémicas: el contraste entre nativos y aprendientes de español

WAN-I HER
Universidad de Tamkang (Taiwán)

Resumen

Este trabajo examina la suposición de que los diccionarios son descripciones exactas de nuestro conocimiento léxico y de la extensión de polisemia en la lengua. De hecho, la activación de una palabra polisémica evoca no sólo la información semántica sino también todo el conjunto de conocimientos y experiencias personales, que van mucho más allá de los simples sentidos del diccionario del término. Por otra parte, el problema de la polisemia se hace muy evidente cuando se enfrenta a una lengua extranjera. Los sentidos que comprende una palabra suelen implicar características de la lengua o cultura. Analizamos comparativamente las respuestas recogidas del experimento del grupo español y el chino para comprobar en qué varían el lexicón mental de los nativos y el de los chinos respecto a la polisemia. Redactamos 160 textos cortos en español con distintos sentidos de 10 palabras inventadas y coleccionamos las interpretaciones de dichas palabras que dedujeron del contexto los participantes españoles y chinos. Los resultados permiten observar cómo la representación mental de la polisemia es en ambos grupos y proponer unas técnicas para la mejor enseñanza/adquisición del léxico en la lengua extranjera.

1. Introducción

Una palabra suele tener múltiples sentidos[1]. Tomemos el sustantivo común *fuerza* como ejemplo, con el contexto apropiado, *fuerza* puede referirse al poder físico, como en *Lanzó la pelota con fuerza*, o puede referirse a la resistencia, como en *la fuerza de un dique*. *Fuerza* también tiene sentidos abstractos al usarse para indicar la autoridad, como en *la fuerza de la iglesia*, o para simbolizar el momento más vigoroso, como en *la fuerza de la juventud*, o para expresar la causa que lleva a algo, como en *Fue la fuerza de la rutina lo que condujo a esa situación*. Esto es sólo una pequeña muestra de los sentidos más frecuentes de *fuerza*, pero cuando consideramos su uso en el lenguaje especializado (ej. mecánica, física, militar), la enumeración se alargará aún. La polisemia es un problema principal en la investigación y descripción de lenguas naturales. Cuando hojeamos un diccionario, nos damos cuenta enseguida de la abundancia de palabras comunes con un gran

[1] En este trabajo usamos el término *sentido* para denotar las diferentes significaciones relacionadas de una palabra mientras que el término *significado* sirve para indicar diferencias semánticas entre palabras.

número de sentidos. Por ejemplo, *tiempo* es equipado de 17 definiciones, *hacer* de 36, *alto* de 17 como adjetivo, 3 como sustantivo y 2 como adverbio[2]. No cabe duda de que el conocimiento del vocabulario es un factor imprescindible en la adquisición del mismo, pero, ¿en qué consiste exactamente eso de saber palabras? ¿Cómo se almacenan, procesan y activan? La verdad es que «las palabras no son como los insectos muertos que se pueden clavar sino más bien como mariposas o peces, difíciles de cazar. No podemos decir con certeza qué es realmente el significado de una palabra. Las definiciones de diccionario y listas de rasgos no hacen justicia a su complejidad, vaguedad y dependencia del contexto»[3]. Los lexicógrafos procuran que diccionarios sirvan para enseñar el uso de palabras, y los profesores de lenguas también creen que eso es cierto pensando que la información encontrada en diccionarios para cualquier palabra coincide con lo que entienden los nativos por los sentidos de la palabra. Ya que diccionarios son muchas veces la fuente principal de información para los usuarios ingenuos como los escolares o aprendientes de lenguas extranjeras, el describir exactamente el conocimiento léxico que los hablantes tienen de su lengua y de la polisemia es importante.

Parece que la multiplicidad de sentidos no causa mucha molestia en la comunicación diaria, ya que los hablantes maduros tienen raramente problema en identificar el sentido adecuado para un contexto y dan por supuesto la naturaleza polisémica de la palabra. Sin embargo, este fenómeno general en la lengua se convierte en una dificultad seria al encontrarse con una lengua extranjera. Los sentidos que comprende una palabra en una lengua determinada pueden parecerle al aprendiente de esa lengua algo arbitrario, idiomático y peculiar (Harrington, 1992: 1-2).

Es más probable que una persona logre comunicarse en una lengua extranjera si usa adecuadamente las palabras en una oración agramatical que a la inversa, formulando una frase correcta con las palabras desacertadas. Si aprender una lengua extranjera significara poner otra etiqueta en dicha lengua para cada cosa, como, por ejemplo, llamar a la panadería "mianbao dian" en chino, simplificaríamos demasiado la realidad[4] suponiendo que la mente abastece todas las palabras ordenadamente y de manera correspondiente, porque la experiencia, la cultura y la costumbre también influyen en el abastecimiento del léxico (Aitchison, 2003). Precisamente son las diferencias entre el léxico mental de los nativos de español y los aprendientes de esta lengua las que me interesan aquí.

Como es bien sabido que el aprendiente de la lengua extranjera ya posee un conocimiento enciclopédico propio, pero este conocimiento, representado a través del lexicón de su lengua materna, choca frecuentemente con la simbolización lingüística en la que se particulariza otra lengua. Tal impacto resultará más fuerte cuanto mayor sea la distancia lingüística y cultural entre los dos idiomas implicados (Ehlers, 2009: 251).

[2] Según el *Gran Diccionario de la Lengua Española*, 2000.
[3] La Heij (2005: 256). La traducción es de Ehlers (2009: 238).
[4] La panadería china y la española diferencian en ser autoservicio o no, en los tipos de productos, el horario y la importancia para los dos pueblos.

2. El significado de la palabra

Desde el punto de vista cognitivo, el tipo de codificación más eficaz para almacenar, procesar y recuperar la palabra en el momento en que la necesitamos es la organización semántica. Una de las relaciones semánticas básicas es polisemia[5].

Según las teorías semánticas, el significado sólo puede ser comprendido haciendo referencia a un trasfondo estructurado de experiencia, opiniones o costumbres, el cual constituye un tipo de requisito conceptual para captar el significado (Fillmore y Atkins, 1992: 76). Incluso Neuber (1978: 243) sugiere que por el significado de una palabra hay que entenderse una configuración de varios aspectos del mismo: conceptual, figurado, estilístico, connotativo, asociativo, discursivo y expresivo, esta configuración se somete, además, a las restricciones gramaticales y colocacionales. Para las palabras con referencia a entidades y acontecimientos especialmente, predomina el aspecto conceptual. Puesto que el significado de una palabra puede considerarse como una estructura de conocimiento de la que disponen los hablantes y que les permite comprender y producir la lengua, no debería decirse que el lexicón es simplemente un conjunto de palabras existentes, como en un diccionario, donde la descripción del significado de la palabra polisémica suele dividirse en diversos sentidos no enlazados. De hecho, según Martin (1997: 62), la descripción del significado de una palabra es la información experimentada de forma subjetiva por los hablantes, precisamente por eso, el conocimiento representado en la descripción refleja el conocimiento subjetivo de los hablantes, como se encuentra también en el uso de la lengua.

Por consiguiente, me baso en las suposiciones ya comprobadas y bien sostenidas por la lingüística cognitiva, esto es, en primer lugar, la estructura semántica deriva de y refleja la estructura conceptual, y la polisemia representa la complejidad de la representación mental; en segundo, esta complejidad es el resultado de la encarnación, es decir, lo que experimentamos y la manera de la que experimentamos dan pie a y motivan la estructura y procedimiento conceptual en nuestra mente.

Se han planteado varios principios tocante al significado de la palabra que son, a saber, las palabras, en vez de ser tratados como significados cifrados, son consideradas como "puntos de acceso" a una red complicada de significado enciclopédico, los diversos sentidos relacionados con una palabra constituyen un continuo del significado, la red semántica asociada con una palabra forma una categoría radial de sentidos organizados con respecto al sentido central. Esto se debe a que el significado de la palabra no es absoluto ni fijo, sino cambiante a lo largo del tiempo, de ahí los conceptos léxicos también son mutables y dinámicos. El significado de la palabra se deriva de la manera en la que dicha palabra se usa, lo cual facilita que nuevos conceptos léxicos o sentidos se asocien con la palabra en cuestión causando la extensión del significado, y como resultado de este proceso, los nuevos sentidos se hacen convencionales y logran que su representación quede independiente del sentido antecedente que los ha motivado. Poco a poco, puede que los sentidos derivados, con el tiempo y por el uso generalizado, se consideren ya no relacionados con el sentido original. Dado a este aspecto dinámico de la extensión semántica, no todos los sentidos asociados con una palabra determinada son identificados como relacionados por los hablantes de esa lengua (Evans, 2005: 37-38).

[5] Las demás son homonimia, sinonimia, antonimia, hiperonimia, meronimia e hiponimia. Véase Ehlers (2009).

3. Nexos entre los sentidos polisémicos

Para la psicolingüística, el problema de la polisemia está en especificar con exactitud cuántos sentidos son representados en el léxico mental y cómo se relacionan las representaciones de una palabra polisémica. Según la perspectiva tradicional, los usos distinguibles de una palabra se enumeran separadamente, tal como podemos observar en la mayoría de los diccionarios. Por ejemplo, el diccionario Larousse (2000) suministra 11 sentidos para el sustantivo *caja*, los cuales pueden resumirse como los siguientes: 1. Recipiente cubierto con una tapa; 2. Ataúd; 3. Tambor; 4. Armazón exterior de algunos instrumentos musicales; 5. Hueco que protege un mecanismo; 6. Sitio que se hacen los cobros y pagos; 7. Espacio entre los bastidores de un escenario; 8. Cajón de los caracteres tipográficos; 9. Espacio impreso de una página; 10. Cápsula; 11. Pieza de la balanza. La perspectiva tradicional propone que una palabra está asociada a varios conceptos diferentes o la combinación de conceptos. Para una palabra con múltiples sentidos como *caja*, el diccionario mencionado, de mucho volumen por cierto, recoge 11 acepciones, aun así, esto no ha sido exhaustivo, pues unos sentidos que puede tener *caja* como "en las armas de fuego, pieza de madera en que se pone el cañón y la llave" o "espacio destinado a la carga en un vehículo" no se hallan en dicho diccionario, y aún menos el sentido extendido "situación económica", de ahí se deduce que el número de sentidos de una palabra en el léxico mental podría ser muy grande, mayor que el ofrecido generalmente en un diccionario (Murphy, 1997: 238-239).

Hay otra perspectiva que plantea lo opuesto: que muchos sentidos aparentemente distintos significan en realidad lo mismo, lo que pasa es que un significado presta diferentes interpretaciones en diversos contextos. De acuerdo con esta suposición, *caja* sólo tiene un sentido, es decir, su sentido primordial, y las demás interpretaciones se derivan de este sentido primordial según el contexto en que aparece dicha palabra. Entonces, puede que *caja* se refiera esencialmente al recipiente cubierto con una tapa, y los otros usos enumerados en el diccionario sean derivados del sentido principal modificando éste en cierta medida. Si decimos: *los familiares echan un puñado de tierra sobre la caja,* podemos entender por el contexto que aquí no se trata de un recipiente cualquiera sino de un ataúd, de igual modo, cuando uno dice: *los técnicos están en la caja del ascensor*, el oyente no tardará en captar lo que quiere decir es que están en el espacio protegido por el mecanismo. Por lo tanto, la interpretación apropiada de *caja* en distintos contextos depende del enunciado en que se halla la palabra en cuestión. El oyente tiene que sacar la mejor interpretación conforme al sentido primordial de la palabra y el contexto. Para lograrlo, es necesario enriquecer mucho el sentido primordial recurriendo al conocimiento enciclopédico de los hablantes.

En cuanto a la activación de los sentidos, unos trabajos de la lingüística cognitiva[6] proponen que los múltiples sentidos forman una categoría que se compone de uno o más sentidos primordiales y otros sentidos secundarios relacionados por unos conexos cognitivos. Hay una relación estrecha y compleja entre los sentidos superficiales y el concepto subyacente, la cual constituye una estructura radial. El concepto consiste en esquemas de imagen (*image schemas*). El concepto fundado en esquemas de imagen sirve de base para desarrollar conceptos más abstractos y subyacer bajo los nexos entre los múltiples sentidos superficiales de la palabra

[6] Norvig y Lakoff (1987); Hawkins (1988); Nikiforidou (1991).

polisémica. Tomamos de nuevo *caja* como ejemplo, un esquema de imagen clave para *caja* es "un recipiente cubierto con una tapa". Los esquemas de imagen constan de tres propiedades: la experiencia física en la que el esquema se arraiga; la estructura interna del esquema, y la lógica básica que lleva el razonamiento respaldado en el esquema. La experiencia física determina el esquema de imagen "un recipiente cubierto con una tapa", el cual es el conocimiento principal de *caja*. La estructura interna del esquema de imagen se trata, en este caso, de la forma. Y este esquema de imagen de la forma constituye una fuente importante del razonamiento.

Se supone que la extensión de sentidos es direccional, ya que los sentidos secundarios provienen del primordial. La extensión también es asimétrica, pues un sentido puede derivarse del otro pero no viceversa. Los sentidos se extienden de varias maneras. Una muy común es por la transformación del esquema de imagen, donde se halla una relación sistemática entre dos sentidos basados en un esquema de imagen subyacente. Esto es, el foco se desplaza de una entidad a otra a la cual se considera aplicable la palabra, un ejemplo de la transformación es *la caja fuerte* y *la caja torácica*, en la primera entidad, la *caja* es un armario blindado con cerraduras de seguridad, usado para proteger de robo o incendio dinero, documentos y objetos de valor, mientras que en la segunda, la *caja* se trata del armazón óseo que protege los órganos situados en el tórax, cuya forma se parece a una caja y tiene la función protectora como ella.

Este planteamiento basado en el concepto hace dos observaciones sobre la naturaleza de la polisemia: 1. El significado de la palabra, en particular, los múltiples sentidos de una palabra, es un fenómeno cognitivo y hay que entenderlos según los principios cognitivos subyacentes. Los sentidos relacionados en la red léxica constituyen un modelo cognitivo idealizado (Fillmore, 1982), lo que interesa no es cómo reflejan los conocimientos de la palabra la realidad externa, sino la interna representación cognitiva que la gente tiene del mundo; 2. Las extensiones de sentidos de la palabra polisémica son sistemáticas. La relación entre un sentido secundario y el primordial puede establecerse directamente por una simple conexión entre ambos, o indirectamente por una serie de sentidos intermedios. Las extensiones se restringen o se motivan tanto por el tipo de nexos entre el sentido primordial y el secundario, como por el esquema de imagen representado en el sentido primordial (Lakoff, 1987). Los sentidos también están relacionados a través de la metonimia y la metáfora. La primera se trata de emplear el elemento parcial para representar la idea global y la segunda consiste en usar la palabra en sentido figurado al establecer una similitud entre el término concreto y la noción abstracta. La restricción en los sentidos posibles es algo externo, dependiendo de si hay una correspondencia entre el concepto y la realidad del mundo. No obstante, algunas extensiones de sentidos particulares pueden ser difíciles de explicarse. Con el tiempo las extensiones se producen como resultado de la innovación semántica iniciadas por unos cuantos hablantes, y el recurso más importante es el uso metafórico de una palabra para indicar un sentido previamente no relacionado y, como consecuencia, crear un sentido nuevo para dicha palabra. En opinión de Lakoff (1987), la motivación representa un estado cognitivo, el cual es aparente en la manera en que se procesan los sentidos. Se supone que las extensiones de sentidos en la red léxica han de ser motivadas, así que la extensión no se produce al antojo, sino que es un desarrollo racionalizado por el conocimiento y la costumbre de vincular ideas. Será más fácil aprender, construir y recordar las estructuras motivadas que las no motivadas. Sin embargo, esto no quiere decir necesariamente que la gente sea consciente de esta conexión, ni que ésta necesariamente sea determinada. El sentido primordial ya está radicado en la mente de la gente.

Los sentidos motivados tendrán cierta ventaja en el procesamiento porque ellos reflejan los principios cognitivos subyacentes en vez de la mera correspondencia entre el sentido y el referente (Harrington, 1992).

4. Experimento

Según la psicolingüística, la prueba más interesante que se puede sacar de los experimentos y puede servir para las investigaciones futuras es sondear las intuiciones de los hablantes nativos para los sentidos de palabras polisémicas, porque puede ser útil obtener datos directos que revelan los sentidos de palabras polisémicas en el lexicón mental y las distancias semánticas relativas entre ellos, y examinar hasta qué punto los hablantes perciben el sentido más adecuado de los múltiples en contextos diferentes. Este tipo de estudios es de mucha importancia porque contribuye al descubrimiento del léxico subjetivo y es indispensable también para la investigación empírica de la polisemia (Durkin y Manning, 1989: 580).

En el presente trabajo, nos centramos en averiguar a través del experimento el contenido semántico de una serie de palabras polisémicas y la representación conceptual de ellas en la mente de los hablantes nativos y de los aprendientes de la lengua. Intentamos ofrecer unos datos empíricos sobre la organización del léxico mental de los hablantes. La exploración al respecto puede arrojar más luz sobre el procesamiento léxico.

Participantes: dos grupos de alumnos universitarios de nacionalidades española y china, respectivamente, participaron en este experimento. Todos ellos fueron voluntarios y retribuidos. Había 14 españoles, quienes eran estudiantes de la universidad de Zaragoza, y 15 chinos de la universidad de Tam-kang (en Taiwán).

Materiales: el cuestionario consistía en 160 textos cortitos redactados con sentidos distintos de 10 palabras inventadas según las reglas fonética y morfológica española y del número variado de letras. Estas palabras novedosas se limitaron a la categoría sustantiva. Cada una de dichas palabras contenía 16 sentidos diferentes, con cada uno de los cuales construimos una frase en la que aparecía la correspondiente palabra creada. Optamos por emplear palabras virtuales porque sería difícil observar el lexicón mental y la representación conceptual de los hablantes si usáramos palabras existentes y conocidas, puesto que ellos ya tenían memorizados los sentidos y usos, y el resultado sería algo predecible. En cambio, con las palabras inventadas evitamos perfectamente este defecto y se podía reflejar mejor la realidad psicológica de la gente sobre la polisemia.

Cada palabra inventada estaba acompañada de una definición básica, luego seguían los 16 textos en que fue empleada la palabra con sus diferentes sentidos. De hecho, las 10 palabras inventadas reemplazaban 10 palabras reales españolas que tenían numerosos sentidos. Ellas eran[7]: *chugryn* (punto), *gaboxmaz* (tiro), *druonych* (paso), *tejemorben* (mano), *puscefosym* (pie), *ovtymicua*

[7] Para abarcar los sentidos lo más ampliamente posible consultamos el *Diccionario manual ilustrado de la lengua española*; *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*; *El pequeño Larousse ilustrado 1996*; *Diccionario Salamanca de la lengua española*; *Gran diccionario de la lengua española*; *Gran diccionario de la lengua española y Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española - vigésima segunda edición (http://buscon.rae.es/drae/).

(caja), *llomohrap* (término), *qus* (salida), *neulex* (vuelta), *zuñalo* (juego). Estas palabras irreales representaban, por lo tanto, todos los sentidos de la palabra a la que correspondían.

Procedimiento: este experimento fue realizado en mayo de 2010 en España y en Taiwán, respectivamente. Los participantes leyeron unas instrucciones como las siguientes antes de empezar a hacer el cuestionario:

"En un pueblo anónimo de España, la gente habla un español algo distinto, ya que en su léxico existen unos vocablos que se desconocen en el español normal, aparte de que la gente de allí lleva un nombre raro.

Usted leerá un significado básico de cada palabra "extraña" que constituye el objeto de nuestra investigación y, luego, unas frases que contienen esa palabra "extraña". Primero le pedimos que evalúe si es adecuado o no el uso de cada palabra extraña (*en cursiva*) en distintos contextos.

Después de la puntuación le pedimos que ponga también el sentido que ha entendido por esa palabra en cada frase, es decir, la explicación o definición que cree que puede tener dicha palabra en cada contexto. Por ejemplo:

En dicho pueblo la gente llama woncogilu al movimiento que hace una persona a otra para comunicarle algo sin palabras.

1. Casi se le fue la lengua y dijo lo que no debía. Menos mal que su novia le hizo *woncogilus* de que callara.

■ 3 □ 2 □ 1 □ 0

Sentido: acto o expresión

2. La semana pasada Gipei se encontró con una amiga que hacía mucho sin verse, al despedirse, él le pidió sus *woncogilus* para poder enviarle una tarjeta de Navidad este fin del año.

□ 3 ■ 2 □ 1 □ 0

Sentido: lugar donde vive una persona

Ahora empiece a hacer el cuestionario, por favor."

Les pedimos que evaluaran la adecuación del uso de las palabras inventadas en las 160 frases. Ellos tuvieron que considerar hasta qué grado cada frase era admisible con la palabra extraña incrustada. En una escala de 3 puntos, la respuesta de 0 significa "impropio" y 3 significa "apropiado". Después, les pedimos también que pusieran el sentido que entendieron por la

palabra ficticia en cada frase. Con este control podíamos asegurarnos de que habían interpretado bien las palabras en cuestión.

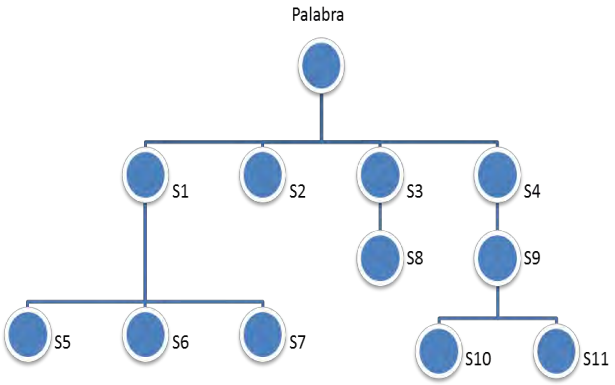


Figura 1

En esta figura vemos que la relación entre un sentido periférico y uno central puede ser directa o indirecta con una serie de sentidos de por medio. Posiblemente los sentidos más distanciados en la red semántica se almacenan por separado. Una vez que el sentido derivado muy posteriormente se ha asociado convencionalmente con la palabra, él puede ser empleado en contextos en los que sus usos sean muy distintos del contexto original que ha dado pie a dicho sentido (Evans, 2005: 46). Las múltiples rutas de extensión reflejan la flexibilidad y eficacia de la lengua como un instrumento simbólico para expresar conceptos y facilitar la comunicación (ibíd.: 52).

Resultado y análisis: en la tabla 1 recogimos los sentidos de las 10 palabras inventadas que fueron interpretados correctamente por más de la mitad de los participantes del grupo español o del chino, junto con el número de las personas que suministraron la respuesta deseada y el promedio de evaluación que hizo cada grupo para dichos sentidos en sendos contextos. Como se ve, por lo general el grupo español supera en gran manera al chino (128/160 vs. 78/160), esto es de esperar y algo natural, pues les resultaría más difícil a los aprendientes de la lengua sacar el sentido pertinente con escaso conocimiento de trasfondo de la lengua meta.

Tabla 1. Lista de los sentidos acertados

palabra	**sentido**	**Número de personas y Promedio de evaluación (grupo español)**	**Número de personas y Promedio de evaluación (grupo chino)**
Chugryn (punto)	Lugar determinado	14/14 (1,86)	9/15 (1,44)
	Momento, instante	8/14 (1,38)	
	Cada una de las puntadas que se dan sobre la tela para hacer una labor	14/14 (2,14)	
	Signo de puntuación	14/14 (2,86)	13/15 (2,85)
	Cada una de las distintas partes de un escrito, discusión, argumento, cuestión	8/14 (1,50)	
	Cada una de las unidades que constituyen la puntuación o el elemento de valoración en un juego, concurso, en las notas escolares, etc.	12/14 (1,50)	12/15 (1,83)
	Puntada que da el cirujano pasando la aguja por los labios de la herida.	14/14 (2,00)	13/15 (1,85)
	Signo colocado a la derecha de una nota o de un silencio para aumentar en su mitad la duración de esta nota o silencio	11/14 (2,45)	9/15 (2,22)
	Fin o intento de cualquier acción	10/14 (1,50)	11/15 (1,73)
	Cada una de las partes en que se divide el pico de la pluma de escribir		8/15 (2,63)
	Tacto o presión de alguna cosa puntiaguda como lápiz, punzón, etc.	12/14 (1,00)	12/15 (1,75)
	Pundonor, como nombre calificativo se aplica a un hombre pícaro, a la persona capaz de engañar o estafar, a veces, benévolamente	10/14 (0,60)	
	Núcleo o meollo de un asunto o cuestión		9/15 (2,00)
	Unidad de medida que sirve para designar el cuerpo de la letra	13/14 (2,23)	
	Hecho muy bueno o favorable	12/14 (1,75)	
Gaboxmaz (tiro)	Disparo de un arma de fuego	14/14 (1,86)	
	Estampido que un arma de fuego produce	11/14 (2,18)	
	Señal, impresión o herida que hace lo que se tira	8/14 (1,88)	
	Carga de un arma de fuego	10/14 (1,60)	13/15 (1,62)
	Lugar donde se tira al blanco	13/14 (1,31)	10/15 (2,10)
	Chut	10/14 (1,70)	10/15 (1,60)

	Dirección que se da al disparo de las armas de fuego	8/14 (2,50)	
	Conjunto de caballerías que tiran de un carruaje	10/14 (1,10)	
	En un pantalón, distancia desde la unión de las dos perneras por entre las piernas hasta la cintura	11/14 (1,36)	
	Corriente de aire que produce el fuego de un hogar	13/14 (0,92)	
	Chasco o burla con que se engaña a alguien	9/14 (0,22)	12/15 (1,58)
	Estafa o robo de poca importancia	14/14 (0,71)	10/15 (2,30)
Drounych (paso)	Sitio por donde se pasa o se puede pasar	12/14 (2,33)	13/15 (2,08)
	Manera de andar	9/14 (2,33)	11/15 (2,27)
	Espacio recorrido con este movimiento	12/14 (1,75)	8/15 (1,75)
	Desfiladero, garganta entre dos elevaciones, estrecho	9/14 (1,67)	
	Progreso conseguido en cualquier cosa	13/14 (2,31)	10/15 (2,00)
	Acción de pasar de un lugar a otro	14/14 (2,57)	13/15 (2,31)
	Obra dramática corta, de carácter cómico	10/14 (0,70)	10/15 (1,10)
	Fragmento de un ballet interpretado por uno o varios bailarines	13/14 (1,77)	12/15 (1,58)
	Diligencia, gestión que se realiza para la consecución de alguna cosa	12/14 (2,42)	
	Trance, situación crítica o difícil por la que se pasa	11/14 (1,64)	11/15 (1,36)
	Cada uno de los avances que realiza un aparato contador	11/14 (2,18)	11/15 (1,82)
	Cada imagen de las que salen en las procesiones de Semana Santa, con sus acompañantes y ornatos	13/14 (1,46)	9/15 (1,44)
	Acto o conducta en la vida de una persona	11/14 (0,45)	
	Acción de pasar	8/14 (2,00)	
Tejemorben (mano)	Cada uno de los dos lados, derecho e izquierdo, respecto del que habla	11/14 (2,00)	8/15 (0,75)
	Manecilla o aguja del reloj	9/14 (2,00)	
	En los cuadrúpedos, cada una de las patas delanteras	8/14 (2,25)	14/15 (2,93)
	Majador que se usa para moler o desmenuzar	11/14 (0,91)	11/15 (1,82)
	Gente que trabaja	13/14 (2,38)	8/15 (1,75)
	Medio o camino para alcanzar algo	10/14 (2,30)	12/15 (1,83)
	Referido al compromiso de boda, la mujer	13/14 (2,54)	11/15 (2,64)
	Habilidad, destreza	13/14 (1,92)	12/15 (2,25)
	Cada jugada parcial de una partida en la que se gana o pierde algún tanto	12/14 (1,17)	9/15 (1,33)
	Conjunto de veinticinco pliegos de papel	11/14 (0,64)	10/15 (1,40)

	Cada operación que se hace de una vez en algún trabajo en que se realizan varias repetidas	14/14 (1,86)	
	Represión, castigo	9/14 (1,33)	
	En fútbol, falta que se comete cuando un jugador toca el balón con la mano o con el brazo.	13/14 (2,08)	11/15 (2,27)
	Jugador que comienza el juego en una partida	12/14 (1,75)	
	Cantidad exagerada de una cosa	10/14 (0,40)	
	Influencia o poder	9/14 (1,78)	
Puscefosym (pie)	Base o parte en que se apoya un objeto	14/14 (2,29)	15/15 (2,87)
	Lugar contiguo al comienzo de cualquier cosa, generalmente alta	14/14 (2,00)	
	Parte final de un escrito, y espacio blanco que queda en la parte inferior del papel	14/14 (1,64)	13/15 (2,31)
	En algunas cosas, parte opuesta a la cabecera	11/14 (1,82)	
	Unidad de medida de longitud anglosajona que vale 12 pulgadas y equivale a 30.48 cm	13/14 (2,38)	13/15 (1,62)
	Leyenda de una fotografía, ilustración, grabado, etc.	14/14 (2,00)	9/15 (1,89)
	Palabra con que termina lo que dice un personaje en una representación dramática cada vez que le toca hablar a otro.	9/14 (1,44)	
	Sedimento del vino o el aceite en un recipiente	13/14 (1,00)	10/15 (1,50)
Ovtymicua (caja)	Ataúd, féretro		11/15 (2,73)
	Armazón o cuerpo de un automóvil		9/15 (1,78)
	Oficina o dependencia de un establecimiento mercantil o comercial donde se perciben los cobros o se realizan los pagos	14/14 (1,36)	11/15 (2,09)
	Cuerpo hueco de madera que forma parte principal de los instrumentos de cuerda	11/14 (2,55)	11/15 (2,36)
	Recipiente blindado donde se custodian valores	13/14 (2,85)	13/15 (2,69)
	Ventanilla o lugar donde se realizan pagos, cobros y entregas de dinero o semejante	12/14 (2,17)	
	Hueco o espacio en que se introduce alguna cosa	9/14 (1,22)	
	Tambor	10/14 (1,50)	
	Posesión dineraria o de valores de una institución o persona	10/14 (1,10)	15/15 (1,33)
	Paredes que limitan el espacio ocupado por	13/14 (1,92)	9/15 (1,56)

	la escalera o el ascensor de un edificio.		
	Cubierta o armazón en los que se aloja algo	11/14 (2,55)	10/15 (2,30)
	Situación económica	10/14 (1,00)	10/15 (1,20)
	Rectángulo impreso en una página	8/14 (0,75)	
Llomohrap (término)	Porción de territorio sometido a la autoridad de un ayuntamiento	9/14 (2,56)	10/15 (1,40)
	Fin último, momento o período de la existencia o duración de algo	14/14 (2,71)	10/15 (2,40)
	Límite de tiempo, plazo fijo	13/14 (2,54)	11/15 (2,18)
	Palabra, vocablo	12/14 (1,33)	11/15 (1,45)
	Objetivo, meta o intento al que se dirige una acción	8/14 (1,88)	
	Punto extremo de una línea de transporte	13/14 (2,77)	12/15 (2,75)
	Mojón, señal con que se separa un terreno de otro	12/14 (1,50)	11/15 (1,82)
	En una enumeración con los adjetivos primer, segundo y último, lugar que se atribuye a lo que se expresa	14/14 (1,50)	
	Condiciones establecidas en un contrato o en un acuerdo	8/14 (1,25)	11/15 (1,55)
	Locución, expresión verbal	13/14 (1,46)	13/15 (2,13)
	Condición o carácter de una situación, estado de un enfermo que marca la entrada en la convalecencia	13/14 (0,54)	14/15 (1,79)
	Cada uno de los planos en que se considera dividida la escena o el espacio en una obra de teatro, cinematográfica o pictórica	11/14 (1,18)	
	Numerador o denominador de un quebrado		8/15 (0,88)
Qus (salida)	Viaje, excursión o paseo	13/14 (2,00)	
	Parte por donde se sale de un lugar	14/14 (2,14)	14/15 (2,21)
	Mayor o menor posibilidad de venta de los géneros	8/14 (1,75)	
	Partida de data o de descargo en una cuenta	13/14 (2,15)	8/15 (2,13)
	Aparición de un astro	14/14 (2,43)	15/15 (2,13)
	Acción y resultado de salir o salirse	12/14 (2,17)	9/15 (2,11)
	Despacho de los géneros	13/14 (1,62)	
	Medio o recurso con que se vence un argumento, dificultad o peligro, o se puede solucionar una situación apurada	11/14 (1,82)	
	Parte que sobresale en una cosa	10/14 (2,00)	
	Pretexto, escapatoria con que se elude algo	13/14 (1,77)	12/15 (1,58)
	Ocurrencia, cosa graciosa, oportuna o sorprendente	13/14 (1,69)	
	En numerosos juegos, acción de salir o derecho de un jugador a iniciar el juego o la partida	14/14 (1,86)	

	Campo contiguo a un pueblo, donde los habitantes de él suelen ir a pasar el tiempo	8/14 (0,13)	
	Informaciones que proporciona un ordenador después de procesar los datos	10/14 (0,60)	15/15 (1,53)
	Transferencia por parte de una empresa de una cantidad de dinero al exterior	13/14 (2,46)	
	En gimnasia, movimiento que se realiza en las barras asimétricas o en la barra fija, en el que el cuerpo tras apoyarse en la barra, se proyecta fuera de ésta para continuar o terminar el ejercicio	12/14 (2,58)	
Neulex (vuelta)	Acción de volver o regresar	11/14 (1,45)	
	Curvatura de una línea, camino, cauce, etc.	13/14 (2,00)	12/15 (2,17)
	Movimiento de una cosa alrededor de un punto, o girando sobre sí misma, hasta invertir su posición primera	11/14 (2,55)	
	Movimiento que coloca a una persona o una cosa en la posición opuesta a la que tenía	10/14 (2,70)	
	Acción de girar o hacer girar la llave de una cerradura para abrir o cerrar	11/14 (3,00)	9/15 (2,67)
	Dinero sobrante que se devuelve a quien al hacer un pago entrega una cantidad superior al importe de éste	13/14 (1,77)	
	Devolución de algo a quien lo tenía antes	12/14 (1,25)	10/15 (1,90)
	Cada una de las veces que se repite una acción en la que hay una sucesión o turno	11/14 (1,45)	
	Repaso que se da a una materia o texto	14/14 (1,64)	13/15 (1,92)
	Trastorno o cambio repentino de un estado a otro	14/14 (1,57)	14/15 (1,93)
	Zurra o tunda de azotes o golpes	13/14 (0,62)	13/15 (1,23)
	Cada una de las series paralelas de puntos que forman los géneros de punto	9/14 (1,78)	8/15 (1,63)
	Cada labor que se da a la tierra	13/14 (2,08)	8/15 (1,63)
Zuñalo (juego)	Cualquier actividad que se realice con el fin de divertirse, generalmente siguiendo determinadas reglas	11/14 (2,73)	12/15 (2,58)
	Práctica de los juegos de azar	12/14 (2,67)	15/15 (2,27)
	En tenis, voleibol y otros deportes, cada una de las divisiones de un set	13/14 (1,92)	10/15 (1,50)
	Combinación o cambios vistosos de una cosa	11/14 (1,82)	
	Fiestas o espectáculos públicos que se celebran en Grecia y Roma	9/14 (1,78)	
	Conjunto de piezas semejantes que se complementan en el uso	11/14 (1,82)	10/15 (1,10)
	Actividad que no se toma en serio o no se le	14/14 (2,50)	10/15 (2,40)

	da la importancia que requiere		
	Ejercicios de destreza que consisten en lanzar y recoger objetos diversos, con rapidez y sin que caigan al suelo, o sostenerlos en equilibrio	11/14 (2,45)	
	Casa o sitio en donde se juega a lo que se expresa	10/14 (1,60)	
	Movimiento de cosas que están articuladas	14/14 (1,36)	
	Articulación o manera de estar unidas dos cosas de modo que, sin separarse, tengan cierto movimiento	10/14 (1,30)	
	Cartas, fichas que tiene cada jugador	11/14 (2,00)	
	En los carruajes de cuatro ruedas, cada una de las dos armazones, compuestas de un par de aquellas, su eje y demás piezas que le corresponden		11/15 (1,55)
	Conjunto de piezas necesarias para jugar	13/14 (2,00)	

Si analizamos los datos cuantitativamente ordenandos, de más a menos, las palabras inventadas de las cuales han acertado los sentidos los dos grupos, obtenemos las siguientes series:

mano, salida>paso>vuelta, juego, punto>tiro, término>caja>pie (grupo español)

mano, paso, término>punto, caja>salida, vuelta, juego,>tiro, pie (grupo chino)

Vemos que estas dos secuencias varían en cierta medida a pesar de que coinciden en sus extremos. Contrastando los sentidos acertados por ambos grupos respectivamente, podemos observar mejor en qué sentidos diferencian y qué relación hay entre los sentidos de cada palabra en sendos lexicones mentales para la extensión de sentidos.

Entre estas palabras examinadas, era *llomohrap* (término) en la que se notaba el mayor consenso de ambos grupos, de los doce sentidos acertados por los españoles, los chinos atinaron en nueve casos. Los tres sentidos que los chinos no lograron deducir partiendo de la definición básica ("el límite hasta donde llega algo") eran "objetivo, meta o intento al que se dirige una acción", "en una enumeración con los adjetivos primer, segundo y último, lugar que se atribuye a lo que se expresa" y "cada uno de los planos en que se considera dividida la escena o el espacio en una obra de teatro, cinematográfica o pictórica", parece que no se podría atribuir simplemente a que estos tres eran sentidos periféricos, ya que, curiosamente, ellos sí que acertaron en el sentido "numerador o denominador de un quebrado", que estaba, a la vista, más distanciado semánticamente del central y no fue interpretado correctamente por la mayoría de los españoles. Y la palabra en la que discreparon más ambos grupos era *qus* (salida), los españoles dedujeron todos sus sentidos mientras los chinos sólo consiguieron hacerlo seis veces. Quizás podamos explicarnos que en este caso, los sentidos que los chinos no eran capaces de descifrar ("viaje, excursión o paseo", "mayor o menor posibilidad de venta de los géneros", "despacho de los géneros", "medio o recurso con que se vence un argumento, dificultad o peligro, o se puede solucionar una situación apurada", "parte que sobresale en una cosa", "ocurrencia, cosa graciosa,

oportuna o sorprendente", "en numerosos juegos, acción de salir o derecho de un jugador a iniciar el juego o la partida", "campo contiguo a un pueblo, donde los habitantes de él suelen ir a pasar el tiempo", "transferencia por parte de una empresa de una cantidad de dinero al exterior", "en gimnasia, movimiento que se realiza en las barras asimétricas o en la barra fija, en el que el cuerpo tras apoyarse en la barra, se proyecta fuera de ésta para continuar o terminar el ejercicio") eran bastante abstractos.

En cuanto a la tabla 2, era el conjunto de los sentidos que no lograron deducir la mayoría de los participantes del grupo español o del chino, junto con el número de las personas que contestaron mal. Lógicamente se registraron mucho más casos en el grupo chino (82/160) que en el grupo español(29/160), tal vez esto se explicase porque los participantes chinos recurrieron al conocimiento de los diversos sentidos de cada palabra en chino al realizar esta tarea y ellos esperaban también que las palabras de ambas lenguas tenían muchos sentidos en común.

Tabla 2. Lista de los sentidos desacertados

palabra	**sentido**	**Número de personas (grupo español)**	**Número de personas (grupo chino)**
Chugryn (punto)	Momento, instante		12/15
	Cada una de las puntadas que se dan sobre la tela para hacer una labor		13/15
	Cada una de las distintas partes de un escrito, discusión, argumento, cuestión		10/15
	Cada una de las partes en que se divide el pico de la pluma de escribir	9/14	
	Pundonor, como nombre calificativo se aplica a un hombre pícaro, a la persona capaz de engañar o estafar, a veces, benévolamente		13/15
	Núcleo o meollo de un asunto o cuestión	11/14	
	Unidad de medida que sirve para designar el cuerpo de la letra		9/15
	Parada, lugar donde se sitúan los coches para esperar que los alquilen	12/14	14/15
	Hecho muy bueno o favorable		11/15
Gaboxmaz (tiro)	Disparo de un arma de fuego		12/15
	Estampido que un arma de fuego produce		9/15
	Señal, impresión o herida que hace lo que se tira		14/15
	Seguido de la preposición "de"y el nombre del arma disparada o del objeto arrojado, se usa como medida de distancia		14/15
	Dirección que se da al disparo de las armas de fuego		13/15
	Conjunto de caballerías que tiran de un		13/15

	carruaje		
	En un pantalón, distancia desde la unión de las dos perneras por entre las piernas hasta la cintura		13/15
	Corriente de aire que produce el fuego de un hogar		15/15
	Profundidad de un pozo	14/14	15/15
	Longitud de una pieza de tela	10/14	15/15
	Tramo de escalera	14/14	14/15
Drounych (paso)	Cruce de dos vías de comunicación, en carreteras, caminos, ferrocarriles, etc.		14/15
	Desfiladero, garganta entre dos elevaciones, estrecho		13/15
	Estampa o huella que queda impresa al andar	13/14	15/15
	Diligencia, gestión que se realiza para la consecución de alguna cosa		13/15
	Acto o conducta en la vida de una persona		8/15
	Acción de pasar		13/15
Tejemorben (mano)	Manecilla o aguja del reloj		11/15
	Cada operación que se hace de una vez en algún trabajo en que se realizan varias repetidas		9/15
	Represión, castigo		11/15
	Jugador que comienza el juego en una partida		14/15
	Cantidad exagerada de una cosa		10/15
	Influencia o poder		15/15
Puscefosym (pie)	Lugar contiguo al comienzo de cualquier cosa, generalmente alta		10/15
	En algunas cosas, parte opuesta a la cabecera		10/15
	Agilidad y ligereza en el caminar	9/14	12/15
	En los calcetines, zapatos, etc., parte que cubre el pie	12/14	13/15
	Cada una de versificación de las que se usa en lengua española	11/14	13/15
	Palabra con que termina lo que dice un personaje en una representación dramática cada vez que le toca hablar a otro.		14/15
	Ocasión o motivo de hacerse una cosa	10/14	13/15
	Modo de estar o de hacer cierta cosa	13/14	14/15
	El árbol entero, sobre todo, cuando es joven	12/14	9/15
	Tronco de los árboles y de las plantas	10/14	9/15
	Punto en el que la perpendicular corta a la línea o a la superficie sobre la que se traza	12/14	10/15
Ovtymicua (caja)	Montura de madera sobre la que descansa el cañón de un arma de fuego portátil	12/14	13/15
	Armazón o cuerpo de un automóvil	9/14	
	Cajón con compartimientos o cajetines desiguales, que contiene los caracteres empleados en la composición tipográfica	8/14	12/15
	Ventanilla o lugar donde se realizan pagos,		8/15

	cobros y entregas de dinero o semejante		
	Hueco o espacio en que se introduce alguna cosa		11/15
	Tambor		8/15
	En un teatro, hueco entre dos bastidores	9/14	14/15
	Rectángulo impreso en una página		9/15
Llomohrap (término)	Elemento de un conjunto, cada uno de los componentes que constituyen un todo	10/14	10/15
	Objetivo, meta o intento al que se dirige una acción		9/15
	En una enumeración con los adjetivos primer, segundo y último, lugar que se atribuye a lo que se expresa		8/15
	Datos supuestos o manera en que una cuestión se plantea	10/14	10/15
	Palabra o construcción que está introducida por una preposición o sobre la que recae la acción de un verbo	9/14	14/15
	Cada uno de los planos en que se considera dividida la escena o el espacio en una obra de teatro, cinematográfica o pictórica		10/15
	Numerador o denominador de un quebrado	8/14	
Qus (salida)	Viaje, excursión o paseo		13/15
	Mayor o menor posibilidad de venta de los géneros		12/15
	Despacho de los géneros		9/15
	Medio o recurso con que se vence un argumento, dificultad o peligro, o se puede solucionar una situación apurada		10/15
	Parte que sobresale en una cosa		8/15
	Ocurrencia, cosa graciosa, oportuna o sorprendente		12/15
	En numerosos juegos, acción de salir o derecho de un jugador a iniciar el juego o la partida		11/15
	Campo contiguo a un pueblo, donde los habitantes de él suelen ir a pasar el tiempo		8/15
	Transferencia por parte de una empresa de una cantidad de dinero al exterior		12/15
	En gimnasia, movimiento que se realiza en las barras asimétricas o en la barra fija, en el que el cuerpo tras apoyarse en la barra, se proyecta fuera de ésta para continuar o terminar el ejercicio.		9/15
Neulex (vuelta)	Acción de volver o regresar		10/15
	Movimiento que coloca a una persona o una cosa en la posición opuesta a la que tenía		10/15
	Acción de girar o hacer girar la llave de una cerradura para abrir o cerrar		10/15
	Dinero sobrante que se devuelve a quien al hacer un pago entrega una cantidad superior al importe de éste		8/15
	Parte de una cosa opuesta a la que se tiene	9/14	8/15

	a la vista		
	Cada una de las veces que se repite una acción en la que hay una sucesión o turno		12/15
	Figura que forma una cosa alargada cuando sus extremos se juntan	9/14	8/15
	Repetición de la primera parte de una composición, por ej. en los villancicos	8/14	11/15
Zuñalo (juego)	Combinación o cambios vistosos de una cosa		11/15
	Fiestas o espectáculos públicos que se celebran en Grecia y Roma		11/15
	Ejercicios de destreza que consisten en lanzar y recoger objetos diversos, con rapidez y sin que caigan al suelo, o sostenerlos en equilibrio		10/15
	Casa o sitio en donde se juega a lo que se expresa		10/15
	Movimiento de cosas que están articuladas		12/15
	Articulación o manera de estar unidas dos cosas de modo que, sin separarse, tengan cierto movimiento		10/15
	Intriga o maquinación para conseguir algo	11/14	13/15
	Cartas, fichas que tiene cada jugador		14/15
	En los carruajes de cuatro ruedas, cada una de las dos armazones, compuestas de un par de aquellas, su eje y demás piezas que le corresponden	8/14	
	Papel desempeñado por alguien o algo	12/14	15/15
	Conjunto de piezas necesarias para jugar		12/15

Los diferentes sentidos se producen como resultado de un proceso dinámico de extensión, la cual tiene mucho que ver con el uso de la lengua y la experiencia socio-física (Evans, 2005: 39).

Un hecho que merece nuestra atención es que se registraron unos casos en que falló el grupo entero:

tiro, "profundidad de un pozo", "tramo de escalera" (grupo español);

tiro, "Corriente de aire que produce el fuego de un hogar", "profundidad de un pozo", "longitud de una pieza de tela"; paso, "estampa o huella que queda impresa al andar"; mano, "influencia o poder"; juego, "papel desempeñado por alguien o algo" (grupo chino).

Si los hablantes fracasan sistemática y constantemente en percibir la relación entre ciertos sentidos de una palabra, puede ser que los sentidos de esa palabra estén diacrónicamente relacionados en la red semántica pero no sincrónicamente. Debido a la evolución de la lengua, no todos los sentidos asociados con una palabra se pueden considerar vinculados por los hablantes, puede que haya cierta particularidad respecto a la relación advertida entre diversos sentidos en su lexicón, y que los hablantes sólo reconocen una conexión débil entre unos sentidos mientras que la extensión es, en realidad, bien fundadas (ibíd.: 45).

Los resultados ponen de manifiesto que no todos los sentidos se extienden igualmente y las extensiones también diferencian entre las dos lenguas. Es evidente que algunos sentidos de las

palabras examinadas eran más fáciles de acertar para los hablantes aunque todos los sentidos usados aquí fueron sacados de los diccionarios y representados por una palabra novedosa para ellos. Habiendo realizado el experimento tanto con los hablantes españoles como con los chinos, podemos aclarar más, en el primer caso, la estructura interna de algunas palabras polisémicas en la mente de los nativos y, en el segundo caso, el conocimiento de la lengua materna (el chino) reflejado en las respuestas. Quizás los sentidos que ambos grupos coincidieron en acertar (muchos de ellos son sentidos principales o básicos) pertenezcan a la parte universal que comparten todas las lenguas (o, por lo menos, las dos lenguas en cuestión), y los otros en que discrepan se atribuyan a las diferencias lingüística, cognitiva y cultural. Este experimento nos permite comparar la intuición de los hablantes para la extensión de sentidos.

5. Conclusión

Nuestro trabajo tiene como objeto averiguar la representación mental de la polisemia a los hablantes nativos y a los aprendientes de la lengua. Las pruebas de entre lenguas pueden dar acceso al interface del procedimiento conceptual y lingüístico. El experimento que hemos expuesto en la presente investigación procura mostrar de manera empírica las relaciones entre el concepto y la lengua usando el método lo más objetivo posible y sacando datos directos de los hablantes generales. Del análisis de los resultados hemos descubierto que las intuiciones de los hablantes para los sentidos de una palabra polisémica dependen de sus conceptualizaciones del contexto; los hablantes se guían por sus experiencias vividas para juzgar por qué algunas palabras polisémicas tienen esos sentidos y por qué algunos sentidos están relacionados con otros en cierta manera; y el conocimiento que poseen los hablantes sobre las construcciones léxico-sintácticas pueden ayudarles muchas veces a descifrar correctamente palabras polisémicas (Gibbs y Matlock, 1997: 223).

Desde un punto de vista didáctico las sugerencias que se pueden hacer con nuestro descubrimiento son las siguientes:

1. Es necesario diseñar más tareas y aplicar estrategias para ayudar a los aprendientes a organizar su lexicón mental en redes asociativas.
2. Hay que desarraigarles a los aprendientes la creencia falsa de que las palabras entre dos lenguas se corresponden una a otra.
3. Las palabras deben ser presentadas en su contexto típico, ya que esto les facilita el desarrollo de la intuición a los aprendientes sobre su significado, registro, colocaciones y entorno sintáctico (Ehlers, 2009).

Esperamos que los resultados y conclusiones de este trabajo puedan contribuir a las investigaciones similares y beneficiar a los estudiantes de español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J. (2003): Words in the Mind: An introduction to the mental lexicon, 3a ed., Oxford, Blackwell Publishing.
- Alvar Ezquerra, M. (ed.). (1992): Diccionario manual ilustrado de la lengua española, Barcelona, BIBLOGRAF, S. A.
- — (1995): Diccionario para la enseñanza de la lengua española, Barcelona, BIBLOGRAF, S. A.
- Cardona, M. (ed.) (1995): El pequeño Larousse ilustrado 1996, Barcelona, Larousse Planeta, S. A.
- Cayuela, W.L. (ed.). (2000): Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona, Larousse Editorial, S. A.
- Coft, W. (1998): «Linguistic evidence and mental representations», Cognitive Linguistics, 9 (2), pp. 151-173.
- Dean, P.D. (1988): «Polysemy and cognition», Lingua, 75, pp. 325-361.
- DiMaggio, P. (1997): «Culture and cognition», Annual Review of Sociology, 23, pp. 263-287.
- Dunbar, G. (2001): «Towards a cognitive analysis of polysemy, ambiguity, and vagueness», Cognitive Linguistics, 12 (1), pp. 1-14.
- Ehlers, C. (2009): «El lexicón en la adquisición de la primera y de la segunda lengua», en M.V. Camacho Taboada, J.J. Rodríguez Toro y J.S. Marrero (eds.). Estudios de Lengua Española: Descripción, Variación y Uso. Homenaje a Humberto López Morales, Madrid, Iberoamericana, pp. 237-259.
- Evans. V. (2005): «The meaning of time: Polysemy, the lexicon and conceptual structure», Journal of Linguistics, 41 (1), pp. 33-75.
- Fellbaum, C. (2000): «Autotroponomy», en Y. Ravin y C. Leacock (eds.), Polysemy. Theoretical and computational approaches, Oxford, Oxford University Press, pp. 52-67.
- Fillmore, C. y S. Atkins (1992): «Towards a frame-based lexicon: The semantics of risk and its neighbors», en A. Lehrer y E.F. Kittay (eds.), Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization, Hilldale, N. J, Lawrence Erlbaum, pp. 75-102.
- Fauconnier, G. (1997): Mappings in thought and language, Cambridge, Cambridge University Press.
- Frank, R.E. y W.S. Hall (1991): «Polysemy and the acquisition of the cognitive internal state lexicon», Journal of Psycholinguistic Research, 20 (4), pp. 283-304.
- Geeraerts, D. (1993): «Vagueness's puzzles, polysemy's vagaries», Cognitive Linguistics, 4 (3), pp. 223-272.
- Gibbs, R.W. Jr. y T. Matlock (1997): «Psycholinguistic perspectives on polysemy», en H. Cuyckens y B. Zawada (eds.), Polysemy in Cognitive Linguistics. Selected papers from the fifth international cognitive linguistics conference, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 213-239.
- Harrington, M.W. (1992): Linking multiple senses of a word: The non-arbitrary nature of sense extensions, Santa Cruz, UCSC dissertation.

- La Heij, W. (2005): «Selection processes in monolingual and bilingual lexical access», en J. Kroll y A. M. B. De Groot (eds.), Handbook of Bilingualism, Psycholinguistic Approaches, Oxford, Oxford University Press, pp. 289-307.
- Martin, W. (1997): «A frame-based approach to polysemy», en H. Cuyckens y B. Zawada (eds.), Polysemy in Cognitive Linguistics. Selected papers from the fifth international cognitive linguistics conference, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 57-81.
- Neubert, A. (1978): «Kinds of lexical meaning», Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, 26, pp. 241-246.
- Peña Pérez, P. (ed.) (1996): Diccionario Salamanca de la lengua española, Madrid, Santillana, S. A.
- Ravin, Y. y C. Leacock (2000): «Polysemy: An overview», en Y. Ravin y C. Leacock (eds.), Polysemy. Theoretical and computational approaches, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-29.
- Sánchez Pérez, A. (ed.) (1993): Gran diccionario de la lengua española, Madrid, SGEL, S. A.
- Sandra, D. (1998): «What linguists can and can't tell you about the human mind: A reply to Crof», Cognitive Linguistics, 9 (4), pp. 361-378.
- Tuggy, D. (1993): «Ambiguity, polysemy, and vagueness», Cognitive Linguistics, 4 (3), pp. 273-290.
- — (1999): «Linguistic evidence for polysemy in the mind: a response to William Croft and Dominiek Sandra», Cognitive Linguistics, 10 (4), pp. 343-368.
- Williams, J.N. (1992): «Processing polysemous words in context: Evidence for interrelated meanings», Journal of Psycholinguistic Research, 21 (3), pp. 193-218.

¿Ahora hablo yo?: Observaciones de cómo negocian los turnos discursivos estudiantes hongkoneses de español

RENIA LÓPEZ-OZIEBLO
Hong Kong Polytechnic University

Introducción

Es frecuente escuchar comentarios sobre asiáticos sino-hablantes acusándolos de permanecer impasibles y de no usar las mismas manifestaciones sociolingüísticas que personas occidentales u occidentalizadas. Dado que la sociolingüística juega un papel importantísimo en la comunicación y que es uno de los aspectos que el Plan Curricular del Instituto Cervantes aconseja tratar en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE), considero que es un aspecto que no podemos dejar a un lado a la hora de preparar a nuestros alumnos.

En este estudio se observan las manifestaciones sociolingüísticas así como el valor comunicativo de las mismas, usadas para negociar el turno de palabra, presentes en las interacciones orales realizadas entre estudiantes hongkoneses de ELE de la Universidad Politécnica de Hong Kong y estudiantes españoles de inglés de la Universidad de Málaga.

Se observaron las manifestaciones usuales (Duncan, 1972): el uso de la prosodia, los gestos, expresiones faciales y movimientos de cabeza, miradas e interjecciones que se usan para dar y tomar la palabra. Las observaciones hechas hasta la fecha, (se debe tener en cuenta que se trata de un estudio en progreso), demuestran que los estudiantes hongkoneses de ELE, nivel A2, sí usan manifestaciones lingüísticas, y muchas. En particular usan miradas para ceder el turno e interjecciones para tomarlo, pero sólo en español, no en cantonés. El uso de los gestos no está directamente relacionado con el turno y su uso corresponde con las observaciones de Nicoladis (2007: 445) sobre la preferencia de gestos deícticos en aprendientes.

1. Participantes en el estudio

Este estudio tiene como protagonistas a un grupo de 23 alumnas hongkonesas de A2, con unas 120 horas de clase de español como lengua extranjera. Todas son alumnas del último año del departamento de Inglés de la Universidad Politécnica de Hong Kong y casi todas son bilingües cantonés-inglés, algunas también hablan mandarín.

Sus inputs de español han sido, en su mayoría, dentro del contexto de la clase de español y casi ninguna ha tenido contacto directo con nativos hispano-hablantes (aparte de su profesora de ELE) antes de comenzar este estudio. En este estudio también han colaborado 13 estudiantes

españoles del departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Málaga, 11 chicas y 2 chicos del último año.

2. Metodología

Los estudios que se han realizado para medir el uso de manifestaciones no lingüísticas, en especial gestos, suelen tomar como punto de partida narraciones de hablantes de L2 donde tienen que resumir una historia que han leído o han visto con anterioridad, u opinar sobre ella. Estas producciones se graban en video y son analizadas, normalmente por dos o más investigadores.

A pesar de que las conversaciones son las producciones más frecuentes en nuestra vida normal, la mayoría de los estudios empíricos que existen tienden a ser de narraciones, al menos a la hora de estudiar las producciones de hablantes nativos de inglés, español y chino hablando en una L2 (que suele ser inglés o español). Por lo general este tipo de estudio se centra en los aspectos lingüísticos primero, en segundo lugar en los gestos, y en menor medida en otros aspectos como la prosodia, u otras manifestaciones quinésicas como miradas o sonrisas. Todas estas manifestaciones pueden enfatizar el mensaje hablado, o lo contrario, contradecirlo o actuar para dar más información o ayudar donde hay una deficiencia del lenguaje hablado (Westcott, 1992: 51). Las manifestaciones relacionadas con dar y tomar la palabra no parecen haber sido muy estudiadas en estos contextos de L2.

En este proyecto las producciones orales estudiadas son diálogos, de entre 15 minutos y media hora, entre dos alumnas, no siempre las mismas parejas, de temas relativamente básicos, dado que su dominio de la lengua no es muy alto —comienzo del nivel A2 al principio del proyecto—. Los diálogos fueron de tres tipos: libres, descripción de una foto y conversación sobre un tema que se preparaba, en cantonés, con antelación.

Las producciones orales de las alumnas fueron grabadas en vídeo (recogiendo imágenes de la mitad superior del cuerpo). Las grabaciones se realizaron con una cámara de video normal y la calidad del sonido y la imagen es en general bastante buena. En todos los casos las alumnas estaban en una habitación cerrada sin interrupciones inesperadas.

Aparte de los diálogos en español entre las alumnas también se han grabado intercambios realizados en cantonés (donde las alumnas negocian y preparan los diálogos en español), la lengua materna de las alumnas. Y varios diálogos con estudiantes españoles de inglés de la Universidad de Málaga por internet, usando el programa de Skype. Los diálogos, la mayoría de una media hora, tuvieron lugar en español e inglés. Las imágenes de video recogen solamente la parte superior de los brazos y la cabeza.

Algunos de los diálogos se usaron como parte de la evaluación de final de semestre, estas son las únicas en las que la profesora estaba presente. En general las alumnas estaban solas delante de la cámara.

Ya que las grabaciones contienen varias horas de diálogos sería imposible, dentro del marco del tiempo del que disponemos, transcribir y analizar todos los diálogos (de hecho algunos se están transcribiendo todavía), por lo que se han elegido extractos de aproximadamente un minuto y medio de duración. Hasta la fecha se han analizado 28 extractos (16 entre alumnas de Hong Kong hablando español y 6 hablando en cantonés y 6 entre alumnas de Hong Kong y de Málaga).

Los extractos han sido transcritos recogiendo los elementos mencionados anteriormente como pistas para dar y tomar el turno del habla. Se ha usado un sistema de transcripción adaptado del usado por el grupo de investigación trabajando en el Departamento de Filología Española de la Universitat de València, Val.Es.Co. (Valencia Español Coloquial), el cual presenta similitudes con el método jeffersoniano, adaptado a las características de la lengua española. Aparte de la transcripción lingüística, incluyendo elementos de prosodia (risas, toses, entonación), se han recogido también los elementos no verbales quinésicos correspondientes a gestos y movimientos de la cabeza, y faciales, miradas y sonrisas. La transcripción de los gestos se ha realizado en base al sistema especificado por McNeill (2000: 375-386) quien considera gestos aquellos movimientos que tienen intención comunicativa.

Dentro de este estudio se ha observado el uso de la mirada y la sonrisa pero no se han estudiado con tanto detalle como otros aspectos de la comunicación no verbal. No por restarle importancia, al contrario, es un aspecto que merece mucho estudio ya que parece ser una diferencia importante entre el hablante español, chino y hongkonés. La sonrisa asiática puede indicar un significado muy distinto al de la sonrisa occidental, a menudo de desconocimiento o vergüenza (Scollon y Scollon, 1995 citado en Fat, 2004: 5). Mientras que el uso del contacto visual —sobre el que hablaremos más adelante— es distinto no solo entre occidentales y orientales pero específicamente entre chinos y hongkoneses.

Sacks *et al.* (1974) recomiendan que el observador ha de ser un miembro del "grupo" que se observa, o al menos tener conocimientos de ese grupo. Sin embargo al ser parte del grupo también se corre el riesgo de interpretar, y no sencillamente anotar, lo que se ve. Como profesora del grupo, observadora y analista de su discurso, soy consciente de que puedo no ser todo lo neutral que un observador debería ser. Al ser éste un estudio individual, soy la única investigadora y no existe el beneficio de una segunda opinión. Además me imagino que mi propia actuación en clase dirige las manifestaciones de los turnos discursivos de mis alumnas (Edwards y Westgate 1994, en Cole, 2008: 105).

3. Observaciones

3.1. Interacciones de alumnas de Hong Kong en cantonés

Las interacciones realizadas en cantonés no han sido transcritas en su totalidad, se recogieron solo anecdóticamente las miradas, los gestos faciales y otras manifestaciones quinésicas. Lo más interesante de estas interacciones es el contacto visual. Durante las negociaciones hay extensos periodos donde se realizan turnos discursivos sin existir apenas contacto visual. Tampoco se observan gestos específicos que indiquen la negociación del turno de habla. Curiosamente cuando las alumnas usaban palabras en español durante la conversación en cantonés, normalmente al final del turno, sí que buscaban contacto visual con su interlocutora (se piensa que para confirmar la palabra en la L2).

Las expresiones faciales se limitan a imperceptibles levantamientos de cejas y leves sonrisas y algún que otro parpadeo. A menudo los ojos no están muy abiertos y no parecen "atentos" (tal y

como lo consideraría un occidental). Para un interlocutor normal (no un observador cuidadoso) la mayoría de estas expresiones podrían pasar desapercibidas.

Los movimientos que se realizan se limitan casi a las manos, se observaron muy pocos movimientos de cabeza que no se pueden interpretar como parte de la comunicación. La mayoría de los gestos son deícticos o batones, usados para señalar elementos en el folio relacionado con el ejercicio, o para marcar el ritmo, o énfasis. El único gesto icónico que se observa es el de "no".

3.2. Conversaciones en español y en inglés con nativos españoles

Las conversaciones realizadas con alumnos españoles en inglés fueron, en general, más fáciles que las realizadas en español —el nivel de inglés de los nativos españoles era bastante alto, en algunos casos C1— pero no sin problemas. Escuchando el contenido (que queda fuera de este estudio pero sigue siendo interesante) está claro que las lagunas geográficas y culturales obstruyen la comunicación. Aparte de esto, se observan aspectos sociolingüísticos de la comunicación no verbal que también afectan la comunicación. Hay que tener en cuenta que existe un choque cultural, para muchas de las alumnas esta es la primera conversación con un hablante nativo (aparte de las que han tenido lugar en clase con el profesor), aunque los temas estén restringidos (a aquellos que se han dado en clase) el vocabulario no lo es. Las alumnas de Hong Kong se encuentran con: input lingüístico desconocido; acento (andaluz) desconocido; cultura (andaluza) desconocida o poco conocida; suposiciones del grupo social desconocidas.

Por tanto no es de extrañar que las negociaciones de los turnos no tuvieran lugar de una manera tan armoniosa como en las otras conversaciones. Algunos de los aspectos observados más interesantes fueron:

- Predomina la entonación descendente al final del turno, a pesar de que en su mayoría las interacciones eran Pares Adyacentes de preguntas que requerían una respuesta.
- Se esperaba observar una mayor variedad de expresiones como indicadores de la toma del turno, no fue así, escuchándose muchas interjecciones tipo: "ah", "oh", "eh".
- A pesar de estar hablando por Skype las alumnas trataban de establecer contacto visual siempre al dar y tomar el turno, a veces intensificando la mirada cuando esperaban una respuesta.
- Los gestos en general, tanto corporales como faciales no han podido ser observados; en muchas ocasiones las manos quedan fuera de la imagen grabada y la calidad de la imagen no siempre permite confirmar los gestos faciales, por lo que no se han analizado en estas conversaciones.
- En los estudiantes españoles se observan bastantes movimientos de cabeza, en general hablan rápido y con pocas pausas.

3.3. Conversaciones en español entre alumnas de Hong Kong

Las negociaciones de los turnos en las conversaciones de las alumnas entre ellas son armoniosas, con pocas interrupciones, solapamientos, pausas o repeticiones. Se observan varias manifestaciones para dar la palabra y tomarla, pero la más clara de todas, y la única que se repite en todas las negociaciones efectivas, es la del contacto visual. Durante el turno las alumnas miran hacia los lados, arriba y abajo, pero siempre vuelven a la interlocutora al finalizar el turno. Cuando esto no sucede la conversación se para y nadie toma el turno.

En estas conversaciones se observan bastantes intervenciones correspondientes a Pares Adyacentes donde la interlocutora responde como esperaba la hablante, sin producir intervenciones en desacuerdo (en inglés "*dispreference*", Yule, 1996: 79-81), comenzando con palabras como: "pero", "es que", "verás". Tampoco se oyen otras expresiones esperadas al final del turno, como puede ser "¿Y tú?", "¿sabes?". Se observaron muchas interjecciones: "eh", "ah", "oh" y el uso de "sí", no como afirmación pero para tomar el turno. Teniendo en cuenta que las alumnas conocen y usan palabras como: "pero" o "entonces", resulta extraño que no las usen. En general se observa un uso bastante alto de expresiones sin contenido usadas para tomar la palabra. En algunas conversaciones todos los turnos estaban precedidos por una expresión así.

La entonación al ceder la palabra es interesante porque se observa de nuevo una tendencia a la entonación descendente, a pesar de que se observan muchos Pares Adyacentes. No se tiene suficiente información para indicar si esto es significativo o no en este momento, pero espero que una vez estén todas las conversaciones analizadas se puedan sacar conclusiones más concluyentes.

De nuevo observamos que los gestos faciales no son tantos como se podría esperar de un occidental, con casi imperceptibles arqueamientos de cejas, parpadeos lentos y algún que otro fruncimiento de ceño o de los labios. Se ven bastantes sonrisas pero solo de la boca, no sonríen los ojos.

Los gestos son las manifestaciones más obvias y frecuentes. Contrario a lo que se esperaba, la mayoría de los gestos son deícticos y batones, hay muy pocos metafóricos, léxicos —el más frecuente es llevarse la mano a la barbilla— o icónicos —como en cantonés, el único es de "no"—. La mayoría gesticula bastante, pero hay tres conversaciones donde casi no hay movimiento de manos, éstas correspondes con diálogos realizados durante pruebas de evaluación.

4. Discusión

Es interesante observar cómo las conversaciones que tienen lugar en cantonés son mucho más elegantes que las otras, son —en las palabras de Yule (1996: 72) —: «como los movimientos de dos bailarines perfectamente coordinados». El baile de las conversaciones cara a cara en español no está tan bien sincronizado pero cuando son por Skype se rompe más aún la armonía.

Los turnos en las conversaciones en cantonés se suceden armoniosamente sin señales obvias para el observador externo al contexto social y la lengua: no hay contacto visual, no hay pausas, ni cambios de entonación perceptibles. Dado que son negociaciones, y no diálogos, es interesante comprobar que la negociación del turno está intrínsecamente relacionada con la

producción oral y no con otras manifestaciones quinésicas observables. Esta observación corresponde a las de Schaffer (1983, citado en Gravano, 2011: 604) quien menciona que a la hora de reconocer el turno respondemos mejor al contenido léxico y sintáctico que a las pistas de la comunicación no verbal.

En las conversaciones en español cara a cara se perciben las dificultades asociadas con el dominio de la lengua, pero aparte de eso los turnos se suceden de manera relativamente armoniosa, sin pausas relevantes que interrumpan la fluidez, interrupciones descorteses o solapamientos que no se resuelven con facilidad (menos en un caso donde los silencios se hacían desagradables).

En las conversaciones entre las alumnas hongkonesas las diferencias sociolingüísticas no interfieren en la comunicación, todas las alumnas han tenido la misma experiencia de aprendizaje de español. Todos los inputs recibidos han sido los mismos (aunque se hayan procesado de diferentes maneras) por lo que les resulta relativamente fácil entenderse entre ellas. Hay que tener en cuenta también que los temas elegidos son conocidos y lingüísticamente no debería haber input nuevo.

En las conversaciones en español e inglés con españoles las dificultades para reconocer el turno son marcadas: hay repeticiones, interrupciones, solapamientos y silencios. No es de extrañar: aparte de los problemas técnicos, los interlocutores se encuentran con que la distancia (social, cultural) entre sí es tal que lo que con sus compañeras se comunicaba con dos palabras, o un gesto, ahora hay que explicarlo en detalle (Yule, 1996: 82). Considero que uno de los problemas es que los interlocutores no comparten ni el significado de la prosodia ni el uso de las expresiones de interjección. Dado que por video también falla, a veces, el contacto visual (si no están bien sincronizadas la imagen y la palabra), los interlocutores no tienen nada en que basar el cambio del turno más que en el contenido léxico, y como éste no siempre es entendido fallan todas las posibles pistas del otorgamiento de turno.

5. Conclusiones

Este estudio nos puede ayudar para prestar más atención a los elementos sociolingüísticos que a menudo olvidamos en la clase de ELE. No debemos olvidar la práctica de la negociación, identificación y anticipación de los turnos discursivos en contextos reales y practicar también el desacuerdo con el interlocutor y no tan sólo Pares Adyacentes (Jordan, 1990: 1154-1155). Seguramente ese rechazo al desacuerdo es otro aspecto cultural; a los hongkoneses no les gustan los conflictos, ni hablar sobre ellos mismos (según cuestionarios informales hechos en clase) —es curioso comprobar la cantidad de características que comparten los hongkonese con los ingleses, a quienes tradicionalmente tampoco les gusta el conflicto, discutir sobre asuntos privados o mostrar afecto abiertamente—. No hay que olvidar que los hongkoneses, a pesar de que muchos no quieran aceptarlo, tienen una historia estrechamente vinculada a los ingleses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cole, K. (2008): «Where reforms and interaction meet: spaces for appropriation and resistance», en K. Cole y J. Zuengler (eds.), The research process in classroom discourse analysis, Routledge, Nueva York, pp. 103-124
- Duncan, S. Jr. (1972): «Some signals and rules for taking speaking turns in conversations», Journal of Personality and Social Psychology, 23(2), pp. 283-292.
- Fat, M.W.M. (2004): «Problems faced by Chinese learners in L2 English learning and pedagogic recommendations from an intercultural communication perspective» [en línea], Karen´s Linguistic Issues. Disponible en: http://www3.telus.net/linguisticsissues/problemschinese.html [fecha de consulta: 12/1/12].
- Gravano, A. y J. Hirschberg (2011): «Turn-taking cues in task-oriented dialogue», Computer Speech & Language, 25(3), pp. 601-634.
- Jordan, I. (1990): «Self selection in turn-taking: an approach to teaching Spanish», Hispania-a journal devoted to the teaching of spanish and portuguese, 73(4), pp. 1154-1157.
- McNeill, D. (ed.) (2000): Language and gesture, Nueva York, Cambridge University Press.
- Nicoladis, E. (2007): «The effect of bilingualism on the use of manual gestures», Applied psycholinguistics, 28, pp. 441-454.
- Sacks, H., E. Schegloff y G. Jefferson (1974): «A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation», Language, 50, pp. 696-735.
- Wescott, R. (1992): «Auditory communication: non verbal, pre-verbal, and co-verbal», en F. Poyatos (ed), Advances in nonverbal communication, pp. 25-40.
- Yule, G. (1996): Pragmatics, Oxford, Oxford University Press.

Dificultades fonético-fonológicas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español

MARTA MUÑOZ TORRES
Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (China)

1. Introducción

Cuando nos planteamos realizar este taller y tras haber estudiado la literatura relacionada con el tema, se nos plantea la duda de cuán importantes son las creencias para el profesor a la hora de abordar la pronunciación en clase. Verdía (2002) estudia los factores afectivos relacionados con el aprendizaje de la pronunciación en clase de ELE señalando la relevancia de las creencias de los alumnos. Utilizaremos algunos de sus resultados para introducir nuestro tema, además de poner en evidencia algunas creencias de profesores de ELE —como docentes (sin perder de vista que también las tienen como discentes[1])— y alumnos sinohablantes que se han obtenido a través de dos encuestas realizadas a tal propósito.

No obstante, queremos que quede patente que esta es una mera introducción que permita al profesor de idiomas reflexionar acerca de la importancia de la pronunciación para, después, señalar algunas de las dificultades más comunes en la pronunciación a las que se enfrentan nuestros estudiantes chinos en el aula, así como considerar algunas técnicas para enseñar pronunciación, para finalizar con una propuesta didáctica.

Comencemos este taller mostrando a los profesores presentes ciertas afirmaciones[2] relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación y preguntándoles si se identifican con las mismas. Como la investigadora citada subraya, es cierto que los factores biológicos, así como los psicológicos o los socioculturales pueden condicionar en cierta manera el aprendizaje de la pronunciación, aunque «ninguna de estas variables impone un límite absoluto» (Verdía, 2002: 226). Y lo que es más importante para ejemplificar nuestro propósito:

> De la misma manera que las creencias de los alumnos afectan a su aprendizaje, las creencias que tienen los profesores respecto a sus alumnos y al aprendizaje de la pronunciación influirán en su forma de enseñar y, por ende, en los resultados que alcancen sus alumnos. El profesor debe ser el primero en creer que el aprendizaje de la

[1] Usó (2009) señala que las investigaciones de Golombeck (1998) muestran lo mucho que están influenciados los docentes en la práctica de su enseñanza por sus propias experiencias de aprendizaje, además de por su experiencia como profesores.

[2] Relacionadas con la nacionalidad: «Los españoles tenemos mala pronunciación», «A estas alturas de mi vida es difícil que yo mejore mi pronunciación»; con la edad: «Empecé a estudiar esta lengua demasiado tarde»; con un autoconcepto positivo: «Tengo buen oído»; con un autoconcepto negativo: «Yo en particular, soy mala pronunciando; soy incapaz, a veces» (Verdía, 2002: 226-227).

> pronunciación es posible independientemente de los factores condicionantes, y de que no tiene por qué ser especialmente duro (Verdía, 2002: 226).

A continuación, se les mostrarán a los presentes cuatro preguntas[3] relacionadas con sus propias creencias acerca de la importancia de la enseñanza de la pronunciación, su introducción en el aula y el grado de satisfacción con dicha actuación[4]. Posteriormente se contrastarán las reflexiones de los presentes con los resultados que ha arrojado dicha encuesta al realizarla a doce docentes de ELE/L2 previamente. Asimismo, se contrastarán dichos resultados con las respuestas obtenidas de otra encuesta[5] realizada por doce estudiantes sinohablantes de español con diferentes niveles de aprendizaje.

En cuanto al nivel de importancia (primera pregunta de ambas encuestas), la nota mínima que se encontró entre las respuestas de los docentes fue de un 2, mientras que la máxima fue un 8, siendo la nota media de los doce participantes un 6,5. Esto contrasta con las respuestas de los estudiantes —aunque la pregunta no sea exactamente la misma, sí se encuentran aquí ciertas similitudes—, cuya nota mínima fue de un 8, la máxima de un 10 y la media de todos los estudiantes, de un 9,25. Estos resultados concuerdan con las afirmaciones que los investigadores realizan (Verdía, 2002, entre otros) acerca del interés que siempre han mostrado los alumnos acerca de su corrección fonética.

En lo referente al porcentaje relacionado con la introducción de la pronunciación que hacen los docentes en el aula, la puntuación mínima es del 5%, la máxima, del 80%, aunque la nota media final es de 29,60%. *¿Consideras que es suficiente?* era la tercera pregunta; casi un 60% de los profesores encuestados afirman que no. De esta forma, se podría subrayar que, de acuerdo con estos resultados, los docentes no se sienten satisfechos con el tratamiento de la pronunciación en el aula. Estas son algunas de las afirmaciones que nuestros informantes realizaron: «no tengo tiempo, he de cumplir antes otros objetivos»; «la pronunciación sólo es una pequeña parte de la expresión oral»; «en los primeros estadios del aprendizaje sí la enseño explícitamente, después, a través de la lectura y la audición»; «sólo enseño pronunciación si encuentro problemas de inteligibilidad»; «me falta preparación para hacerlo»; «necesito mejorar las técnicas que utilizo para

[3] 1. Como profesor de ELE/L2, ¿qué importancia le darías a la enseñanza de la pronunciación en el aula? (Puntúa del 1 al 10, siendo 10 la puntuación máxima y 1, la mínima); 2. De los contenidos que impartes en tus clases, ¿qué porcentaje, aproximadamente, le dedicas a la enseñanza de la pronunciación o su corrección tanto de forma implícita como explícita? 3. ¿Lo consideras suficiente teniendo en cuenta tu respuesta en la pregunta 1? 4. En caso de respuesta negativa, ¿a qué crees que se debe?

[4] Nos gustaría aclarar aquí que, aunque somos conscientes de que las reflexiones estaban dirigidas por las cuestiones propuestas —en ambos cuestionarios—, otros temas relevantes surgieron de sus respuestas.

[5] Las preguntas que se les propuso a estos doce estudiantes fueron: 1. ¿Es importante aprender pronunciación para aprender español? (Puntúa del 1 al 10, siendo 10 la puntuación máxima y 1, la mínima); 2. ¿Por qué es importante para ti? 3. En lo referente a la pronunciación, ¿qué te crea más dificultades (b/p, t/d, s/c, g/k, r, rr, otras consonantes, las vocales, acento, entonación, etc.)? ¿Sigues teniendo que trabajarlos o ya los has superado?; 4. ¿Cuándo es más importante aprender fonética?
- Al principio de mis estudios de español (1º año de la carrera); - En un nivel intermedio (2º y 3º año de la carrera); - Siempre es importante.; - No es realmente importante.

que las actividades sean más divertidas y no se repitan tanto»; «el material debería ser más adecuado»; «debería trabajarla más, tanto de forma explícita como implícita»[6].

A partir de estas afirmaciones, surgen las siguientes dudas: ¿Son otros objetivos más importantes? ¿Qué relevancia tiene la pronunciación en relación con otras actividades de la lengua? ¿Cuándo es necesario enseñar pronunciación? ¿Sólo hay que hacerlo en caso de incomprensión? ¿Qué preparación necesita tener el profesor? ¿Cómo puedo enseñar pronunciación? ¿Qué técnicas puedo utilizar? De esta forma, este taller pretende, si no aclarar todas estas dudas, arrojar un poco de luz a este respecto.

2. Breve historia de la enseñanza de la pronunciación en el aula de idiomas[7]

Para comenzar, parece importante hacer un breve repaso general al tratamiento que se le ha dado a la enseñanza de la pronunciación en el aula de idiomas a lo largo de los años, como recordatorio y como base para ofrecer un apropiado estado de la cuestión.

Hasta el siglo XIX, el método gramática-traducción obvió completamente la enseñanza de la pronunciación al tener como único objetivo el desarrollo de la expresión escrita y la competencia lectora. Fue a partir de 1890 con el Movimiento de Reforma, el desarrollo del Método Directo y la fundación de la Asociación Fonética Internacional (AFI) cuando los investigadores situaron la pronunciación en una posición central en el aprendizaje (Iruela, 2007a) a través de la creación del alfabeto fonético internacional y los estudios fonéticos de las lenguas y análisis contrastivos entre las mismas.

Con la llegada de los enfoques audiolingual, situacional y audiooral en los años 50, se unían las imitaciones y las repeticiones al trabajo con pares mínimos, actividad derivada del método anterior, siendo el objetivo alcanzar el acento nativo. No obstante, y como señala Gil (2007) en palabras de Villaescusa (2010b), estas actividades resultaban aburridas y no conseguían la finalidad propuesta. Por su parte, los estudios de Chomsky y los englobados dentro de la psicología cognitivista ya en los 60 consideraron que los esfuerzos para alcanzar dicho objetivo no compensaban tras la definición por parte de Lenneberg (1967) del llamado *periodo crítico* —momento en el que dejan de darse las condiciones biológicas para alcanzar una pronunciación nativa— (Verdía, 2002).

Paralelamente, apareció el Método Verbo-Tonal, fundamentado en los estudios del croato Guberina en los que se investigaban tratamientos para personas con problemas auditivos. En los años 60, un profesor de lingüística francés, R. Renard, aplicó las investigaciones de Guberina al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras enunciando el Método Verbo-Tonal y que se fundamenta en el concepto de sordera fonológica, por el que los aprendientes de un idioma no son capaces de percibir sonidos si no forman parte del sistema fonológico de su lengua

[6] Usó (2009) realiza una investigación muy exhaustiva sobre las creencias en la enseñanza de la pronunciación en docentes de ELE que puede encontrarse en: http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf

[7] Como señala Verdía (2002), Celce-Murcia *et al.* (1996) dedican un capítulo completo a la historia de la pronunciación en el aula de idiomas en su libro *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*.

madre[8]. Dicho método sigue siendo actualmente pilar fundamental de muchas investigaciones y aplicaciones didácticas[9].

Así, y como señala Iruela (2007b) «la enseñanza de la pronunciación tuvo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta». La aparición del Método Comunicativo, por su parte, defendía, sobre todo en sus primeras etapas, propuestas centradas exclusivamente en la comunicación, en las que la pronunciación quedase integrada, por lo que la enseñanza de la pronunciación como tal quedó relegada a un segundo plano.

En la década de los 90, y desde entonces, se ha dado un resurgimiento del estudio de la pronunciación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Morley, 1991, Murphy, 1991, Brown, 1995, Celce-Murcia et al. 1996 en Iruela, 2007b), en el ámbito de la enseñanza del español (Poch, 1999; Verdía, 2002; Llisterri, 2003a, 2003b; Gil, 2007; Iruela, 2007a, 2007b) y en el ámbito de la enseñanza del español en el alumnado chino (Cortés, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005, 2007, 2009a, 2009b; Wang, 2001, 2007; Blanco, 2004; Planas, 2009; Villaescusa, 2010a, 2010b; Chen, 2011 o Briz, 2011, entre otros).

De esta forma, y aunque durante décadas la enseñanza de la pronunciación ha sido tratada de diferentes maneras, parece evidente que los autores están de acuerdo en que su tratamiento en el aula es necesaria. Iruela (2007a), a través de su artículo *¿Qué es la pronunciación?*[10] nos lo demuestra claramente al relacionar la pronunciación con el resto de actividades de la lengua enunciadas por el MCER.

3. Propuesta de trabajo

Como hemos señalado previamente, y partiendo de las indicaciones metodológicas de Llisterri (2003, también puesta en práctica en cuanto a patrones melódicos por Briz, 2011), comenzaremos esta propuesta con un somero estudio de los problemas, sobre todo en su vertiente productiva, que enfrentará el estudiante chino de español desde el análisis contrastivo de ambas lenguas. Más tarde, pondremos en evidencia la importancia de la observación de la interlengua de los alumnos que debe realizar el profesor, e incluiremos algunos ejemplos, para continuar con una breve elaboración de una posible jerarquía de errores, además de realizar una reflexión acerca de la progresión de los contenidos; finalizaremos con la presentación de algunas técnicas a través de una propuesta didáctica basándonos en el material *¿Sabes?1* de la editorial SGEL. De esta forma, intentaremos cumplir con algunas de las necesidades que tiene un profesor de idiomas a la hora de enseñar pronunciación según Cortés (2010c), y que serían conocer los conceptos básicos sobre fonología española, los principios generales sobre los procesos de aprendizaje y procesamiento del componente fónico, además de técnicas de enseñanza y corrección de la pronunciación.

[8] Para saber sobre los principios del Método Verbo Tonal: Gil (2007). También puede encontrarse un aclaratorio resumen de los mismos en Villaescusa (2010b).

[9] Un ejemplo lo encontramos en la propuesta de Briz (2011), aunque ampliada basándose también en otras teorías, en el que se trabaja la entonación de las interrogaciones en el aula de español en el contexto chino.

[10] No nos pararemos aquí a enumerar los beneficios del aprendizaje de una correcta pronunciación. Para saber más, puede consultarse el citado artículo de Iruela (2007a) en http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/primera.html

3.1. Principales dificultades que encontrará el alumno chino partiendo del análisis contrastivo

Según la teoría propuesta por Fledge (1987a, en Llisterri, 2003) basada en el criterio de similitud fonética, los sonidos idénticos en la L1 y en la L2 no supondrán dificultades en el aprendizaje; aquellos sonidos totalmente nuevos, sin equivalencia en la L2 tampoco; serán los sonidos similares en la L1 y en la L2 los que producirán el efecto de interferencia y que tendrán como resultado problemas en el aprendizaje. Sin embargo, dicha teoría no se muestra plausible en su totalidad considerando las lenguas que nos ocupan, pues nuestra propia experiencia nos muestra cómo estudiantes chinos encuentran dificultades en la articulación de la vibrante alveolar múltiple /r/, en particular, en los niveles iniciales, aunque no sólo, y este sonido no es propio de su sistema.

Gracias a los estudios sobre el componente fónico en el aula de ELE y al detallado análisis contrastivo chino-español realizado, en primer lugar, por Cortés (2009c) como, más tarde, por otros autores citados anteriormente podemos pasar a enunciar directamente cuáles son las dificultades de pronunciación tanto en el plano segmental como en el suprasegmental que se encontrará el estudiante chino de español a partir de la comparación teórica que estos investigadores realizan, y que se ha mostrado más eficaz en el ámbito práctico.

Aunque se ha considerado el completo listado de aspectos que Llisterri (2003:6) enuncia como necesarios para realizar una evaluación sistemática de la pronunciación de ELE/L2, y por tanto, que deberían ser considerados en la fijación de objetivos, así como en los apartados que propone Planas (2009) en su trabajo *Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos*, en este trabajo hemos optado por trabajar, en el plano segmental, las dificultades articulatorias de vocales y consonantes y en el plano suprasegmental, los patrones melódicos ligados a la modalidad oracional.

3.1.1. Plano segmental

En lo referente a los fonemas vocálicos, y al estar el sistema vocálico español incluido dentro del chino, se predice que el estudiante de español en este país no se enfrentará a ninguna dificultad en su pronunciación (Cortés, 2009c). No obstante, Planas (2009) nos advierte que, debido a la multiplicidad de equivalencias entre grafía y sonido en las vocales chinas, «los estudiantes chinos tienden a articular la *e* española de forma más abierta y más posterior» (Planas, 2009: 12)[11].

En cuanto a los fonemas consonánticos[12], y tras estudiar las diferencias fonémicas entre ambos idiomas, los investigadores (Cortés, 2002; Chen, 2011) llegan a las siguientes conclusiones[13]: el estudiante sinohablante encontrará dificultades entre:

[11] Para una explicación más detallada, puede consultarse dicho artículo en línea en la dirección: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_04Planas.pdf?documentId=0901e72b80dd6fd8

[12] Para una ampliación del estudio contrastivo entre ambos idiomas: Cortés (2009e).

[13] Puede consultarse un cuadro de los fonemas consonánticos contrastados en Cortés (2009c: 6).

1. la fricativa alveolar sorda /s/ y la fricativa dental sorda /θ/, que no existe en chino;
2. la aproximante lateral alveolar /l/, la vibrante alveolar simple /ɾ/ y la vibrante alveolar múltiple /r/. /l/ y /ɾ/ son dos alófonos en chino y /r/ no existe en chino;
3. la oclusiva bilabial sorda /p/ y su correlata sonora /b/, la oclusiva alveolar sorda /d/ y su correlata sonora /t/ y la oclusiva velar sorda /k/ y su correlata sonora /g/. Todas las oclusivas en china son sordas, siendo la oposición fonológica entre no aspiradas y aspiradas: /p/ - /pʰ /, /t/ - /tʰ/ y /k/ - /kʰ/ (Cortés, 2009e).

Por su parte, Chen (2011) analiza en profundidad estos errores en los niveles iniciales y nos aporta los siguientes datos[14]: en cuanto a la oposición entre oclusivas sordas /p, t, k/ y sus correlatas sonoras /b, d, g/, este autor señala que un 94% de los alumnos analizados sustituye las sordas por las sonoras, mientras que un 62% pronuncia las sonoras como sordas, indicándonos que estos estudiantes son más capaces de hacer vibrar las cuerdas vocales, aunque sea un fenómeno que no está presente en la lengua china.

Siguiendo con las oclusivas sonoras, Chen señala que un 29% de los alumnos no realizan el proceso denominado relajamiento cuando las oclusivas sonoras se encuentran en posición intervocálica transformándose en fricativas /β, ð, ɣ/ al cambiarse el punto de articulación.

En cuanto a la vibrante alveolar múltiple, el estudio de este autor señala que un 81,5% de los analizados no son capaces de producirlo, mientras que un 18,5% lo pronuncian como la vibrante simple /ɾ/, afirmando que esta laguna fonológica es la razón de esta dificultad, lo que se muestra incoherente con los dictados de Fledge tratados previamente. También se señala en este estudio la confusión entre la aproximante lateral alveolar /l/, la vibrante alveolar simple /ɾ/, que como se ha dicho son alófonos en chino, es decir, «variantes contextuales de un mismo fonema» (Gil, 2007: 536), siendo el rasgo distintivo su continuidad. Los alumnos que presentan esta dificultad articulan /ɾ/ como /l/ (Chen, 2011). Es más, nuestra experiencia nos dice que este error persistirá en estadios más avanzados del aprendizaje, al haberse analizado durante las exposiciones orales de un grupo de 60 alumnos del tercer año académico y en donde se muestra persistente.

Para finalizar, y en lo relativo a la oposición de la fricativa alveolar sorda /s/ y la fricativa dental sorda /θ/, ningún estudiante muestra problemas en la pronunciación de esta última. Su autor, además, sólo señala que uno de los estudiantes «hace interdental la *s* en la palabra *sincero*», atribuyendo este error «al comportamiento adelantado de interdentalizar el sonido alveolar, ya que sí hay un sonido [θ] al inicio de la siguiente sílaba» (Chen, 2011: 60). Esto unido a la propia experiencia y al análisis previamente señalado nos permite asegurar que, siguiendo, ahora sí, la teoría de Fledge, los estudiantes, en realidad, no se enfrentan a grandes dificultades en la pronunciación de /θ/ ni en su oposición con /s/.

3.1.2. Plano suprasegmental

Como hemos indicado previamente, sólo trataremos aquí las dificultades que encontrarán los estudiantes chinos en relación con los patrones melódicos ligados a la modalidad oracional.

[14] Señalaremos aquí los datos que, a nuestro juicio son más relevantes; no obstante, sería interesante para el profesor consultar otros problemas que apunta este autor.

Según Planas (2009), los errores de articulación no suponen un problema de comunicación grave, no obstante, sí que lo serían aquellos relacionados con la entonación. De esta forma, Cortés (2005) a través de un análisis experimental del aprendizaje de la entonación española nos informa de que: 1. la entonación enfática es aquella más problemática para los sinohablantes, tanto en su percepción como en su producción; 2. la entonación interrogativa sin marca gramatical (preguntas absolutas) también plantea dificultades; 3. el orden natural de aprendizaje es, en primer lugar, de los enunciados declarativos, en segundo, de la entonación relativa a las preguntas con marca gramatical, en tercer lugar, de las preguntas absolutas y, en último lugar, de los enunciados enfáticos, hecho que puede deberse a que este tipo de entonación es menos sistemática y aparece en menor número en el discurso de los nativos, por lo que los aprendientes están menos expuestos a la misma y, por lo tanto, su fuente de input es menor.

3.2. Observación de la interlengua

Como Llisterri (2003, en Briz, 2011) señala, tras conocer las posibles problemáticas a las que el alumno podrá enfrentarse gracias al estudio contrastivo de ambas lenguas, el docente deberá realizar un análisis de la interlengua de los estudiantes, aún más, al encontrarse en un país como China, con una gran variedad lingüística gracias a su amplio abanico de lenguas y dialectos.

A modo de ejemplo, recogeremos algunos de los apuntes que los autores consultados señalan en relación con los problemas de articulación de ciertas zonas. Según Cortés (2010c), los alumnos taiwaneses no encontrarán problema alguno en la producción de la nasal palatal /ɲ/, al afirmar que dicho sonido existe en taiwanés (dialecto de la lengua min) y, por lo tanto, no supone alguna dificultad para sus alumnos. Para Chen (2011), los únicos que podrían ser capaces de pronunciar la vibrante múltiple de una manera natural en los primeros estadios de aprendizaje del español, y siempre considerando la teoría contrastiva descriptiva, serían aquellos que hablasen algún dialecto de la zona de Xinjiang (dentro del alfabeto del kazajo, por ejemplo, —lengua de la familia túrquica— sí está presente la /r/) pues dichos estudiantes no sufrirían la llamada sordera fonológica. Asimismo, este autor, que realiza una comparación entre un grupo de estudiantes provenientes de Shanghái y sus alrededores, y otro grupo de alumnos que provienen de otras zonas de China, indica que es posible que el hecho de que el primer grupo sea el que muestre menos dificultades en la distinción de las oclusivas sordas y sonoras se deba a que estos alumnos comparten el dialecto *wu,* que se caracteriza por la presencia de la sonoridad, así como de la sordez, en sus consonantes. Por otro lado, y tras una entrevista personal con una docente china de español en la provincia de Sichuan, se nos indicó que los estudiantes de español de aquella zona se enfrentaban a dificultades en la diferenciación de la nasal alveolar /n/ y la aproximante lateral alveolar /l/, problema con el que ya se enfrentaban en la pronunciación del chino mandarín.

Como puede observarse, cada zona, región, provincia o ciudad de China poseerá características particulares en su sistema fónico, por lo que se muestra necesario que, antes de que el docente realice una intervención didáctica en el aula, conozca cuál es la interlengua de sus estudiantes. Para ello, Llisterri (2003: 6) señala algunas pruebas que podrían ayudar al docente a realizar el estudio de la interlengua que nos ocupa matizando que, aunque no se trate de pruebas, en algunos casos, creadas con tal propósito, pueden ayudar al docente en esta tarea.

3.3. Jerarquía de errores y progresión de los contenidos

Como Llisterri (2003: 8) señala, sería apropiado establecer un criterio comunicativo a la hora de jerarquizar los errores, creando tres categorías: 1. problemas que imposibilitan la comunicación; 2. aquellos que la dificultan; y 3. aquellos que no la dificultan aunque no coincidan completamente con el sistema objeto de estudio. Aunque esta sistematización nos parece adecuada, pues atiende a la inteligibilidad de la producción oral, hasta ahora no se han realizado estudios exhaustivos que clasifiquen exhaustivamente los errores según esa jerarquía. Briz (2011) realiza una aproximación en cuanto al error en la entonación en las preguntas de respuesta sí/no; no obstante, y como esta misma autora indica, se muestra necesario un análisis más detallado que arroje luz entre la comunidad docente. Lo que sí se recomienda desde aquí es que, mientras que el profesor realice la observación de la interlengua, tenga presente dicha jerarquía con el objetivo de tomar medidas en próximas clases, siguiendo el *Principio zoom* que más tarde se explicará.

En cuanto a la progresión de los contenidos, Cortés (2002, en Villaescusa, 2010b) expone que pueden secuenciarse los contenidos, en particular los prosódicos, considerando su facilidad, su frecuencia o su utilidad. No obstante, otros autores (Iruela, 2007b; Briz, 2011, entre otros) apuestan por la adaptación de la secuenciación de actividades que propone Littlewood (1992) por la que se realizará una progresión comenzado por actividades *capacitadoras*: 1. conocer los elementos fónicos; 2. ser capaz de percibirlos y producirlos, y 3. utilizarlos en un contexto en el que no sea necesaria la comunicación; hasta llegar a actividades propiamente *comunicativas*: 1. comunicar utilizando elementos fónicos predeterminados y 2. comunicar usando esos elementos fónicos sin determinar[15].

De esta forma, los investigadores (Peris, 1996; Iruela, 2007b; Villaescusa, 2010b, entre otros) coinciden en que tanto la atención a la forma como al significado deben estar presentes siempre en el aula, basándose tanto en los datos de los que dispone previamente el docente —gracias al análisis contrastivo de los sistemas fonológicos de ambas lenguas y al estudio de la interlengua—, como al establecimiento previo de unos objetivos y a la observación que el propio profesor haga de las intervenciones de sus alumnos en el aula. Firth (1992, en Iruela, 2007b: 8), por su parte, enuncia el llamado *Principio zoom,* por el que el docente pasa «del interés por la efectividad general de la comunicación a la atención a un aspecto específico y viceversa». Ante esto, se recomienda utilizar un método ecléctico, basado en la observación de las necesidades de nuestros estudiantes.

En lo referente a la oposición plano segmental-plano suprasegmental, siempre Iruela señala varias investigaciones (Anderson-Hsieh *et al.,* 1992; Bannert, 1995; Jilka, 2000, entre otros) que demuestran que las dificultades en la prosodia influyen más en la inteligibilidad de los aprendientes que aquellas en los elementos segmentales; tesis que, por otra parte, apoya Planas (2009). Asimismo, Villaescusa (2010b) expone que el Método Verbo-Tonal prioriza la enseñanza de

[15] En su artículo, Iruela (2007b) expone cómo esta división en las actividades (*capacitadoras* y *comunicativas*) ha sido enunciada y nombrada de diferentes maneras según el autor: Rivers y Temperley (1978) lo llaman *adquirir* y *usar una habilidad; enseñanza analítica* y *enseñanza experiencial* serán las elecciones de Stern (1992); Ellis R. (1992) lo enunciará como *intervención indirecta* y *directa;* todas ellas siguen la misma línea: actividades centradas en la forma y actividades centradas en el significado.

los elementos suprasegmentales pues, según esta teoría, los niños aprenden a identificar la entonación, el acento y el ritmo antes que los sonidos[16].

Por otro lado, los materiales que se encuentran en el mercado presentan los contenidos partiendo del plano segmental hasta llegar al suprasegmental (Llisterri, 2003; Cortés, 2009c). Ante esta situación, lo que se propone es que el docente adopte un punto de vista pragmático, integrando ambos contenidos y realizando una progresión de ambos planos en paralelo. Además, a este respecto, no podemos olvidar que los estudiantes posiblemente nos demanden ese contenido relacionado con lo segmental, al ser más conscientes de las diferencias.

3.4. Aplicación didáctica

Para la elaboración de esta aplicación didáctica, se ha decidido tomar el consideración el manual *¿Sabes? A1*, de la editorial SGEL al ser uno de los primeros materiales creados y elaborados considerando el destinatario sinohablante. En particular, hemos seleccionado el nivel inicial atendiendo a las creencias que, tanto profesores como alumnos, enunciaron en la encuesta mencionada al principio de este artículo[17].

Asimismo, y por cuestiones de tiempo y espacio, sólo seleccionaremos las dificultades segmentales y suprasegmentales que resulten más problemáticas para los estudiantes sinohablantes atendiendo a los estudios de Chen (2011), que se ocupa del plano segmental, y de Cortés (2005), que hace lo propio en el plano suprasegmental. El primero, recordemos, nos señaló que era la vibrante múltiple aquella que produce más dificultades —al menos en los niveles iniciales—[18]; el segundo, nos informó de que la entonación enfática es la causante de más inconvenientes.

[16] En relación con este tema, en 2006, la Universidad de Wurzburgo (Alemania), bajo la dirección de Kathleen Wermke, estudió los patrones de entonación en neonatos demostrando que los lloros de estos presentaban patrones diferentes (ascendente para niños franceses, descendente para niños alemanes) durante sus primeros días de vida.

[17] Recordemos que los docentes afirmaban que sólo en los primeros estadios del aprendizaje realizaban una enseñanza explícita, más tarde lo harían de forma implícita. En cuanto a los estudiantes, más del 60% consideraron que la pronunciación debía aprenderse durante el primer curso académico; el resto apuntaron, sin embargo, que la pronunciación debía perfeccionarse siempre.

[18] Nos parece interesante señalar aquí que, de la encuesta mencionada y dirigida a estudiantes chinos de español, y en relación con la pregunta 3 *En lo referente a la pronunciación, ¿qué te crea más dificultades (b/p, t/d, s/c, g/k, r, rr, otras consonantes, las vocales, acento, entonación, etc.)? ¿Sigues teniendo que trabajarlos o ya los has superado?;* de los doce estudiantes encuestados, cinco afirmaron que la vibrante múltiple había supuesto un problema que ya habían superado, dos declararon la misma situación respecto a las consonantes oclusivas, mientras que cinco manifestaron que todavía tienen dificultades en la producción o la percepción de dichas consonantes oclusivas.

3.4.1. En cuanto a la vibrante múltiple

3.4.1.1. Actividades capacitadoras

3.4.1.1.1. Conocer los elementos fónicos

En este caso, podríamos exponer el sonido de una forma deductiva, como en este ejemplo:

R	r	erre	/r/ /rr/	febrero 二月 perro 狗
S	s	ese	/s/	solo 孤独的
T	t	te	/t/	tarde 晚、下午
U	u	u	/u/	uva 葡萄
V	v	uve	/b/	vaso 杯子
W	w	uve doble	/b/ /u/	wagneriano 瓦格纳的 waterpolo 水球
X	x	equis	/ks/ /s/	examen 考试 extraño 奇怪的
Y	y	i griega	/y/ /i/	yema 蛋黄 y 和
Z	z	zeta	/θ/	zanahoria 胡萝卜

Fuente: Ding *et al.* (2010: 9)

• Así se escriben: 它们这样书写：

/r/ tiene una sola letra: **r**
/r/ 只有一个书写符号：r

/rr/ tiene dos letras según su posición en la palabra. /rr/ 根据其所在位置有两种书写符号

r	en posición inicial de palabra 在词头	risa
	en posición inicial de sílaba 在词中	faro
	En combinación con "**l**", "**s**" y "**n**" 在字母 "l","s","n" 之前	charla farsa carne Enrique
rr	entre vocales 在两个元音之间	barra

Fuente: Ding *et al.* (2010: 16)

También podríamos utilizar la enseñanza inductiva para que fueran los propios estudiantes los que encontrasen la regla en relación con su representación ortográfica:

Encuentra la regla

/r/

caro	pera	hora	mira	verano
brazo	abril	octubre	tres	trece
corto	arte	perdón	arma	charla
cantar	señor	mar	vivir	amar

/r/

risa	roto	ruido	rusa	Ratón
perro	corre	guitarra	carro	parra
Enrique	alrededor	Israel	sonrisa	honrado

3.4.1.1.2. Ser capaz de percibir y producir elementos fónicos

Ejercicio 1. 练习 1.
18 Escucha y repite. 请听并重复〉

/r/	/rr/
cara	ramo
triste	tierra
pero	carrera
para	perro

Fuente: Ding *et al.* (2010: 16)

Las consonantes (9) 辅音（9）

1. Escucha y elige la palabra correcta. 注意听并选择正确的单词。
46

1	pero		perro		4	barra		vara	
2	ero		erre		5	carro		caro	
3	moro		morro		6	parra		para	

Fuente: Ding *et al.* (2010: 158)

Esta actividad, además, la podríamos ampliar utilizando tarjetas de dos colores. Cada estudiante tendría un par y asociaría un sonido a cada color. El docente tendría que seleccionar

uno de los pares y los estudiantes tendrían que mostrar la tarjeta de color relativo al par. Después, serían los propios estudiantes los que escogiesen una de las palabras y sus compañeros tendrían que señalar, siempre a través de las tarjetas, el sonido elegido por el compañero.

3.4.1.1.3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar



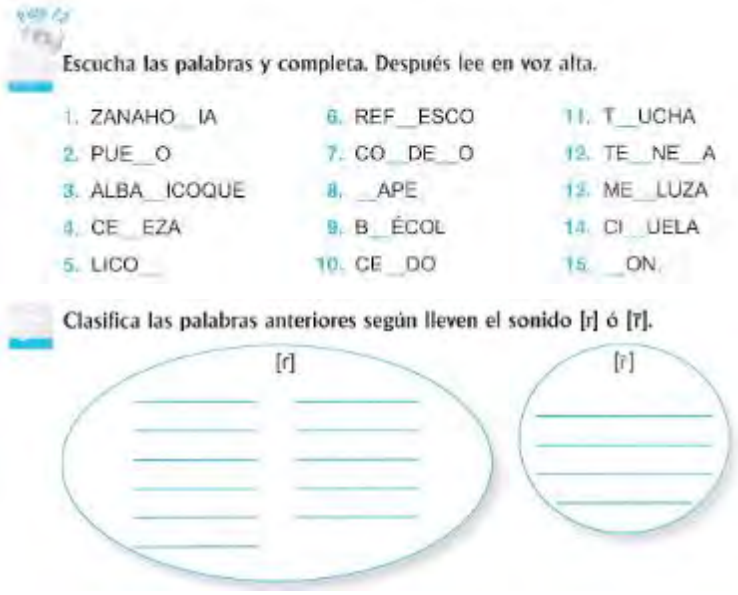
3. Escucha las frases y marca en cuáles de ellas reconoces el sonido indicado.
56 请听下列句子并标出在哪些句子中听出了左侧标出的发音。

1	/r/	Dame la barrita. Dame la varita.		3	/rr/	¡Qué risa! ¡Qué lisa!	
2	/rr/	Es un carro. Es muy caro.		4	/r/	Es un robo. Es un lobo.	

Fuente: Ding *et al.* (2010: 173)

3.4.1.2. Actividades comunicativas

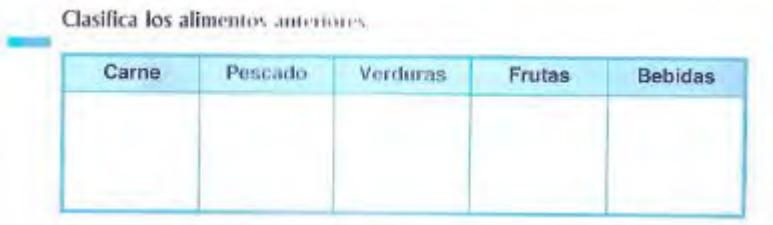
3.4.1.2.1. Comunicar utilizando elementos fónicos predeterminados de antemano


Escucha las palabras y completa. Después lee en voz alta.

1. ZANAHO__IA	6. REF__ESCO	11. T__UCHA
2. PUE__O	7. CO__DE__O	12. TE__NE__A
3. ALBA__ICOQUE	8. __APE	13. ME__LUZA
4. CE__EZA	9. B__ÉCOL	14. CI__UELA
5. LICO__	10. CE__DO	15. __ON

Clasifica las palabras anteriores según lleven el sonido [r] ó [ɾ].

[r] [ɾ]


Clasifica los alimentos anteriores.

Carne	Pescado	Verduras	Frutas	Bebidas

Fuente: Gómez (2008: 54 y 55)

Juego de rol: Ahora, con tu compañero, crea un diálogo entre un tendero y un cliente utilizando estos alimentos.

En este punto, también podríamos utilizar trabalenguas, escribir poemas en grupo o, en definitiva, realizar actividades enfocándonos en la percepción y producción de la vibrante múltiple.

3.4.1.2.2 Comunicar usando esos elementos fónicos sin determinar

Como Villaescusa (2010b) apunta, podrían proponerse juegos de rol, dramatizaciones, dictados, comprensiones auditivas de diversa índole, etc. Dichas actividades podrían completarse con evaluaciones y correcciones por parte tanto del profesor como de los propios compañeros.

3.4.2. En cuanto a la entonación enfática

3.4.2.1. Actividades capacitadoras

3.4.2.1.1. Conocer los elementos fónicos


• Un tono ascendente seguido de uno descendente marca una exclamación.
语调升高表示这是感叹句。

Ejercicio 3. 练习 3.

23

Escucha y repite. 请听并重复)

¡Qué bien! 太棒了！ ¡Qué pena! 太遗憾了！ ¡Felicidades! 祝贺！

Fuente: Ding *et al.* (2010: 17)

Aunque también, podríamos presentar las exclamaciones de forma inductiva, pidiéndoles que dibujasen ellos mismos las curvas de entonación.

3.4.2.1.2. Ser capaz de percibirlos y producirlos

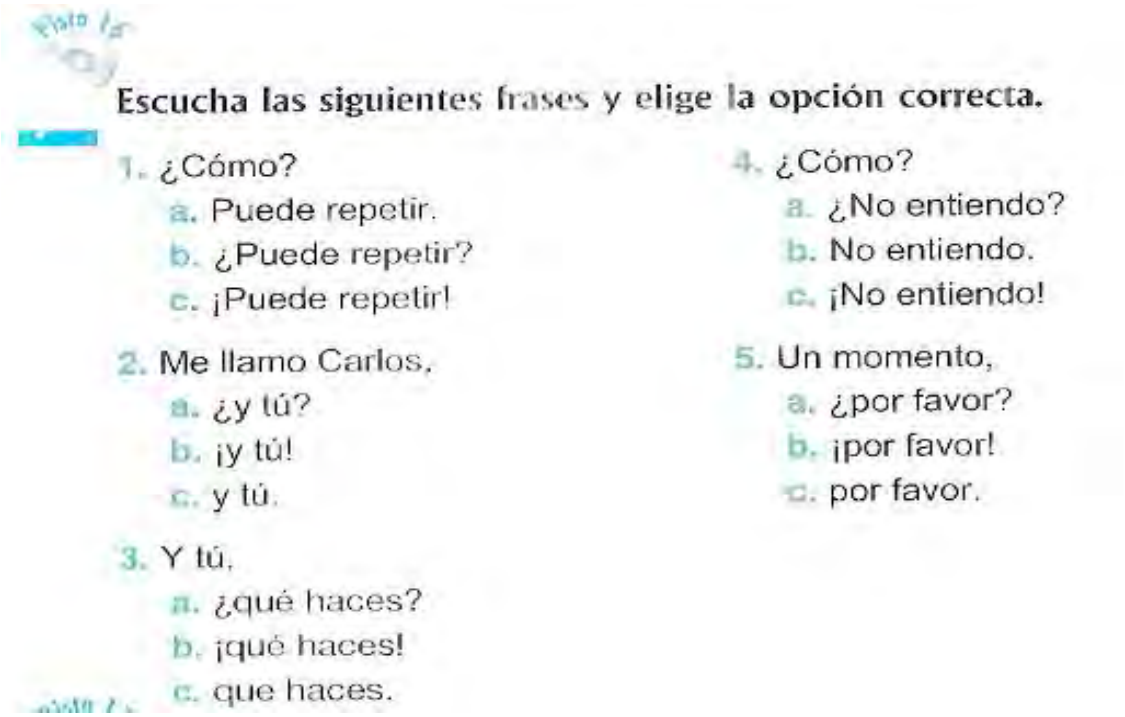


Escucha y repite.

1. ¡Hasta luego!
2. ¡Qué bien!
3. ¡Uff!
4. ¡Buenos días!
5. ¡Estupendo!

Fuente: Gómez (2008: 13)

3.4.2.1.3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar



Escucha las siguientes frases y elige la opción correcta.

1. ¿Cómo?
   a. Puede repetir.
   b. ¿Puede repetir?
   c. ¡Puede repetir!
2. Me llamo Carlos,
   a. ¿y tú?
   b. ¡y tú!
   c. y tú.
3. Y tú,
   a. ¿qué haces?
   b. ¡qué haces!
   c. que haces.
4. ¿Cómo?
   a. ¿No entiendo?
   b. No entiendo.
   c. ¡No entiendo!
5. Un momento,
   a. ¿por favor?
   b. ¡por favor!
   c. por favor.

Fuente: Gómez (2008: 14)

3.4.2.2. Actividades comunicativas

3.4.2.2.1. Comunicar utilizando elementos fónicos predeterminados


Pista 18

Escucha los siguientes diálogos y selecciona.

1. —¿Manuel? ¡Manuel!
—¡Hombre! ¡Cuánto tiempo!

a. b.

Fuente: Gómez (2008: 15)

Y ahora, con tu compañero, completad el diálogo utilizando más frases con exclamaciones.

3.4.2.2.2 Comunicar usando esos elementos fónicos sin determinar


Producción escrita 笔头作业

1. Imagina que eres Mónica y es tu último día en Málaga. Escribe una postal a tu amigo Álvaro contándole todo lo que has hecho.
想象你就是莫妮卡，这是你在马拉加的最后一天。写一张明信片给你的朋友阿尔贝托，告诉他你所做的一切。

¡Hola Álvaro!

Fuente: Ding *et al.* (2010: 172)



2

Ana: ¡Felicidades, Luisa! ¡Que cumplas muchos años más! Mira, esto es para ti.
Luisa: ¡Un pastel de chocolate! ¡Mi favorito!
Ana: Por eso te lo he traído.
Luisa: Muchas gracias, Ana.
Ana: Estás muy guapa hoy. Y, ¡qué collar más bonito!
Luisa: Me lo ha regalado Carmen. ¿No es precioso?
Ana: Me encanta.

Fuente: Ding *et al.* (2010: 104)

Podemos también utilizar vídeos sin sonidos que se presten a la entonación enfática, por ejemplo, por la mímica de los personajes (http://www.youtube.com/watch?v=hT2MGTvhQtY).

4. Conclusiones

Siendo conscientes de los problemas a los que se enfrenta este artículo, esperamos haber aclarado algunas de las dudas a las que el profesor de español en China se enfrenta en su día a día cuando se plantea el enseñar pronunciación. Una vez conocida la historia de la pronunciación en la enseñanza de lenguas y evaluados los principales problemas, desde el análisis contrastivo de las lenguas, que afrontará el estudiante, se hace recomendable un estudio de la interlengua de los propios alumnos para, después, aplicar las diferentes técnicas considerando una jerarquía de errores y una progresión de los contenidos que habrán de integrarse de una forma equilibrada, de forma implícita y explícita, siguiendo los objetivos marcados, así como las necesidades que muestre el estudiante durante el curso. Esperamos que tanto la información aquí dada como la propuesta que se realiza sirvan en un futuro a los docentes de ELE en China.

Referencias bibliográficas

- Blanco Pena, J.M. (2004): «Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino» [en línea], en Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE, (número

especial). Disponible en: http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113012287.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].

- Briz Hernández, I. (2011): «¿Por qué enseñar pronunciación? Análisis y propuesta didáctica» [en línea], en Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Suplementos SinoELE 5, 155-173. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/briz_155-173.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Brown, H.D. y S. Gonzo (eds.) (1995): Readings on second language acquisition, Londres, Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., D. Brinton y J. Goodwin (1996): Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chen, Z. (2011): «Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas» [en línea]. SinoELE, 4. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137&lang=es&Itemid=102 [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Cortés Moreno, M. (1998): «Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino», Estudios de Fonética Experimental, IX, pp. 67-134.
- — (1999): «Percepción y adquisición de la entonación española en diálogos: el caso de los estudiantes taiwaneses» [en línea], en Actas del I Congreso de Fonética Experimental, pp. 159-164, Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Barcelona. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/bitstream/987654321/266/1/Microsoft+Word+-+03+1999+PERCEPCION+Y+ADQUISICION+DE+LA+ENTON.+ESP.+EN+DIALOG.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2000): Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino. Tesis doctoral publicada en microfichas por la Universidad de Barcelona.
- — (2001a): «El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos», Lenguaje y Textos, 17, pp. 127-144.
- — (2001b): «Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas» [en línea], Glosas Didácticas, 7. Disponible en: http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan3.doc [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2002): «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE», Carabela, 52, pp. 77-98.
- — (2003a): «Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses» [en línea], Estudios de Fonética Experimental, XII, pp. 61-89. Disponible en: http://www.ub.edu/labfon/XII-6.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2003b): «Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses» [en línea], Estudios de Fonética Experimental, XII, pp. 91-103. Disponible en: http://www.ub.edu/labfon/XII-7.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2005): «Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación española por parte de hablantes nativos de chino», Phonica, 1, pp. 1-25.

- — (2007): «Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos» [en línea], DidactiRed. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2009a): «Análisis de la enseñanza del ELE en china: dificultades y soluciones» [en línea], en Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. MarcoELE suplementos: ELE en China. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2009b): «La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla» [en línea]. Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. MarcoELE suplementos: ELE en China. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2009c): «De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos» [en línea]. Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. MarcoELE suplementos: ELE en China. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2010): «Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación» [en línea]. El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico, Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/05_plenaria_02.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Ding, W.L. et al. (2010): ¿Sabes? 1. Curso de español para estudiantes chinos. Libro del alumno, Madrid, SGEL.
- — (2011): ¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos. Libro del alumno, Madrid, SGEL.
- Firth, S. (1992): «Pronunciation syllabus design: A question of focus», en P. Avery y S. Ehrlich, Teaching American English pronunciation, Oxford, Oxford University Press, pp. 173-183.
- Fledge, J.E. (1987): «Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences», Journal of the Acoustical Society of America, 84, 1, pp. 70-79.
- Gil Fernández, J. (2007): Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica (1ª ed.), Madrid, Arco Libros.
- Golombeck, R.P. (1998): «A study of language teachers' personal practical knowledge», Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly, 32 (3), pp. 447-464.
- Gómez, M.L. (2008): Practica tu español. Ejercicios de pronunciación, Madrid, SGEL.
- Iruela Guerrero, A. (2007a): «¿Qué es la pronunciación?» [en línea]. RedELE. Revista electrónica de didáctica, 9. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2007b): «Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras» [en línea], MarcoELE, 4. Disponible en: http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-

ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/ [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].

- Littlewood, W. (1992): Teaching oral communication, Oxford, Blackwell.
- Llisterri, J. (2003a): «La enseñanza de la pronunciación» [en línea], Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4 (1), pp. 91-114. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2003b): «La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua» [en línea], en M.V. Reyzábal (dir.), Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos, Madrid, Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Martín Peris, E. (1996): Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera [en línea]. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Morley, J. (1991): «The pronunciation component in teaching English to speakers of others languages», TESOL QUARTERLY, 25 (3), pp. 481-520.
- Murphy, J. (1991): «Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation», TESOL QUARTERLY, 25 (1), pp. 51-75.
- Planas Morales, S. (2009): «Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos», [en línea]. Revista RedELE, 17. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/tercera.html [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Poch Olivé, D. (2002): Fonética para aprender español: pronunciación. Serie Estudios, Madrid, Edinumen.
- Usó Viciedo, L. (2009): «Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español» [en línea]. MarcoELE, 8, 1 – 32. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Villaescusa Illán, I. (2010a): «La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE» [en línea], en El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico, (Manila, noviembre de 2009), Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2010b): «Más allá de los pares mínimos, ideas para integrar la pronunciación en la clase de ELE» [en línea], en Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China: Integración de destrezas comunicativas en el aula, dificultades y propuestas de aplicación. Suplementos Sinoele, 3. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasT_Irene.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012]

- Verdía, E. (2002): «Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexiones y propuestas» [en línea]. Didáctica del español como lengua extranjera, E/LE 5, Madrid, Fundación Actilibre (Colección Expolingua), pp. 223-241. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Wang, H. (2001): «Estudio fónico del chino mandarín y del español» [en línea], Encuentros en Catay, pp. 70-118. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282001%29.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2007): «Estudio fónico de los sonidos vocálicos y consonánticos del español y del taiwanés» [en línea], Encuentros en Catay, pp. 204-250. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282007%29.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012]

Desarrollo de materiales a partir de viñetas: Erlich y Maitena

MARÍA JOSÉ PAREJA LÓPEZ
Community College City University of Hong Kong

> ¿Es posible dar una clase de español como lengua extranjera (ELE) con humor? La respuesta, obviamente, es sí. Pero la pregunta quizás esté mal formulada, en realidad deberíamos preguntarnos lo siguiente: ¿es posible dar una clase de ELE sin humor? Seguramente no. Cualquiera que se haya plantado ante un grupo de alumnos, que asisten por primera vez a una clase de ELE, estará de acuerdo en esto. El humor es una herramienta, un recurso y hasta una necesidad para conseguir que la cosa funcione, es decir, para que esos ojos abiertos como platos dejen de mírate fijamente y comiencen a hablar (Padilla, 2010: 3).

Estas palabras, que forman parte del catálogo de *Español con humor* (2010), una colección itinerante de viñetas, reflejan la situación que muchos de nosotros nos encontramos en nuestras aulas. Nuestros estudiantes parecen sorprendidos cuando les invitamos a participar más activamente en el aula. Independientemente de que esto se deba a factores tales como su experiencia educativa previa, su personalidad o el contexto en el que estudian (China, Hong Kong, Taiwán, un país de habla hispana), la verdad es que todos nos vemos obligados a tratar de desarrollar un ambiente de clase donde superemos la ansiedad y la reticencia a comunicarse de nuestros estudiantes. (Liu y Jackson 2008, 2011; Muñoz, 2009).

Las preguntas a las que intentaremos dar respuesta en este taller, con mis propuestas y la contribución de los asistentes, son las siguientes:

1. ¿El uso y explotación didáctica de viñetas en nuestras aulas puede ayudarnos crear un ***ambiente propicio de clase*** —con todo lo que esto conlleva— y en el que ***nuestros estudiantes quieran participar***?
2. ¿Podemos usar las viñetas para acercar a nuestros estudiantes a la realidad sociocultural española así como a los acontecimientos actuales, al mismo tiempo que trabajamos contenidos lingüísticos?

Para responder a estas preguntas, no solamente reseñaremos opiniones de expertos sobre el uso de las viñetas, sino también sobre el uso de los cómics, del humor y de la prensa en general. No nos parece casualidad que aproximadamente unos 100 manuales, según *Español con humor* (2010), las incluyan, y las utilicen para alguno de esos 6 fines: 1. desarrollo de la expresión oral, 2.

tratamiento de los signos de puntuación en la expresión escrita, 3. léxico, 4. gramática (presente, pasado y futuro, por ejemplo), 5. costumbres y expresiones españolas, y 6. temas de actualidad.

Pero, ¿qué es una viñeta? Padilla define las viñetas cómicas, tiras humorísticas o chistes gráficos, que para él son sinónimos, como «género humorístico que aparece en una publicación diaria o semanal, y cuyo propósito es analizar un suceso o acontecimiento actual con humor» (Padilla, 2010: 4). Menéndez matiza:

> Las viñetas de prensa, normalmente de autor, comentan de manera sintética y crítica los acontecimientos sociopolíticos y culturales de un país o los internacionales del momento, esas noticias diarias que conforman la sección de Opinión de los periódicos, o que circulan como parte del rumor y caldo publico que los ciudadanos, en su vida privada o pública, comparten y debaten en tertulias y encuentros habitualmente distendidos. Muestran un material especialmente interesante en lo concerniente a lengua actualizada y a cuestiones culturales de (rabiosa) actualidad, al tiempo que revelan el punto de vista del autor o su interpretación de la actitud de la gente con respecto a la noticia que glosa (Menéndez, 2002: 103).

1. Las viñetas, material auténtico

Soler Espiauba (2006) incluye las viñetas entre los usos que podemos darle a la prensa en el aula de ELE. Las considera «un auténtico tesoro» y «de inmensa ayuda en innumerables ocasiones» (141). Varios autores señalan que los estudiantes responden mejor a los materiales auténticos que a los específicamente creados para ellos (Fernández Medina, 2010; Webb, 2005), que podemos trabajar varias destrezas (Vázquez Mariño, 2009), que no solamente debemos considerar su contenido lingüístico, sino también cultural (Vázquez, 2009) y que su explotación es posible, incluso, desde el primer día (Webb, 2005: 547).

Por otro lado, el hecho de que sea material auténtico significa que, como tal, no podemos llevarlo al aula sin una preparación previa, sino que tal como explica Webb (2005: 547) debemos 1. planificar preparación anterior con los estudiantes, 2. seleccionar textos adecuados para el nivel de nuestros estudiantes, 3. diseñar una tarea específica. El hecho de que sean materiales auténticos nos permite reutilizarlos, así como utilizarlos no solo para la instrucción sino para la evaluación. Y particularmente consideramos que en el caso de los estudiantes sinohablantes con los que trabajamos, y siendo conscientes de su preocupación por las calificaciones formales, el hecho de evaluarlos de la misma manera que les enseñamos —con materiales auténticos— será imprescindible para que los materiales auténticos tengan buena acogida en nuestras aulas.

2. Uso de las viñetas en el aula ELE

Son numerosos los autores que describen los usos de las viñetas en ELE. Los diferentes autores que han tratado el tema del uso del humor, de la prensa o específicamente de las viñetas en el aula de lenguas extranjeras o específicamente en la de ELE, nos describen los numerosos usos que podemos hacer de ellas en nuestras aulas (Sanderson, 1999; Grande Rodríguez, 2005; Catalá, 2007; Albertos Díez, 2009; Barrallo Busto y Gómez Bedoya, 2009; Padilla 2010; Rascón Caballero, 2010; Fernández, 2010; Khran Uribe, 2010)

Todos estos usos están resumidos en Rodríguez (2010), que en un taller titulado *¿Por qué recorto las viñetas? De las revistas, los periódicos y las páginas web a la clase de ELE,* incluyó y ejemplificó los siguientes:

- Para introducir una explicación gramatical
- Para apoyar una explicación gramatical
- Para divertirnos con la gramática
- Para hablar de temas de actualidad
- Para discutir en clase
- Para hablar de temas cercanos al alumno
- Para introducir léxico en contexto
- En un curso de fines específicos
- Para argumentar

3. Los elementos de las viñetas

La viñeta tiene 3 componentes: dibujo, texto escrito y referencia a un suceso de la realidad más inmediata (Padilla, 2010) o contenido sociocultural (Menéndez Ayuso, 2002: 107). Es importante también considerar la presencia de elementos con función introductoria: están en un recuadro, tienen un título, están en una sección específica del periódico y aparece la firma del viñetista (Padilla, 2010: 6).

4. Ventajas del uso de las viñetas en nuestras aulas

- Oferta rica, variada, asequible, accesible, reutilizables.
- Disminuye la ansiedad y la reticencia de nuestros estudiantes y contribuye a crear un ambiente propicio donde se desarrolla la motivación (Escudero, 2007; Fernández, 2010); se evitan «situaciones de inseguridad o falta de confianza que llevan al aprendiz a un comportamiento rígido o poco participativo dentro de las dinámicas del aula» (Vera, 2010), y, al igual que con el uso de otras representaciones visuales,

> albergan innumerables posibilidades de llamar la atención de los alumnos, se pueden unir a actividades lúdicas, que reducen el miedo a los errores, se pueden utilizar para crear situaciones reales de comunicación o simplemente acercar al profesor y a los estudiantes como grupo, creando un ambiente distendido y ameno en la clase (Barrallo Busto y Gómez Bedoya, 2009: 3).

- Permiten trabajar contenidos socioculturales y eventos actuales, algunos de ellos comunes en la prensa en diferentes países o culturas (viñetas con temas comunes —el euro y la deuda pública— en www.elpais.com y www.chinadaily.com). Consideramos que el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de ELE en cualquier parte del mundo, especialmente contextos sinohablantes, cobra una especial importancia.
- Nos permite desarrollar diferentes actividades o destrezas, incluyendo la mediación (no solamente la traducción sino también la mediación intercultural).
- Podemos trabajar contenidos lingüísticos ya sea para presentarlos, o como refuerzo/repaso.
- Contribuyen a que los contenidos perduren en la memoria de los estudiantes.
-

5. Dificultades y cómo superarlas

Son varios los autores que señalan la complejidad y dificultad de las viñetas, propias asimismo de todo material auténtico, como su principal desventaja. Pero recordemos que

> la dificultad no se encuentra en el texto que queramos trabajar, sino en la tarea que, como m profesores, queramos que realicen nuestros estudiantes. Por eso habrá que adaptar y *contextualizar* la explotación didáctica que hagamos de la prensa dependiendo del nivel de los estudiantes (Vázquez Mariño, 2009: 4, énfasis mío).

Escudero Medina (2007: 1) indica que estos textos pueden resultar difíciles y desaprovechables «si no se aplican y utilizan con niveles adecuados de estudiantes y en contextos que también sean apropiados para el objetivo del curso y de acuerdo con la metodología». Una de las principales dificultades de estos textos es su lenguaje complicado, pero se puede resolver con traducción, prescindiendo de él y utilizando solamente la imagen, o usándolo de manera parcial (Rascón, 2010). Otros autores señalan que el uso de viñetas específicas, tales como las de Mafalda de Quino o las de Maitena (Rascón Caballero, 2010) puede crearnos dificultades en el aula. Sin embargo, estas dificultades se pueden resolver con actividades que presenten los personajes de Mafalda (Montero, 1991) o, en el caso de las viñetas feministas de Maitena, no utilizando aquellas que creamos pueden crear incomodidad a nuestros estudiantes del sexo masculino. En cuanto a las dificultades que pueda entrañar la falta de conocimiento profundo de la cultura española, los estudiantes tienen dos aliados en el aula: las pistas en la viñeta y el profesor (Padilla, 2010). En el

caso de estudiantes reticentes a este tipo de actividades y que consideran el cómic «un entretenimiento para niños» (Catalá, 2007: 26) o en nuestro caso una pérdida de tiempo porque no está en los exámenes, el profesor también puede «motivar, orientar y conducir al estudiante hacia el lugar que nos interesa» (ibíd.: 26).

Como vemos, las dificultades que nos plantea el uso de viñetas en el aula, se pueden resolver con una buena preparación de la clase, que incluye seleccionar viñetas adecuadas para el nivel y el contexto de nuestras clases, diseñar tareas apropiadas para nuestros cursos y contextualizar los contenidos culturales o actuales de las viñetas facilitando así la comprensión de nuestros estudiantes. Y al igual que haríamos con cualquier material auténtico, debemos tener en cuenta esta secuencia

- Contextualización, presentar el tema y el vocabulario, motiva y presenta el tema. Esta etapa es fundamental para el desarrollo y el éxito de las actividades posteriores.
- Trabajo de los documentos: formular la tarea, actividades centradas en el texto, autoevaluación de la tarea
- Tareas después de las actividades (Vázquez Mariño, 2009: 5).

6. Cómo evaluamos

Muñoz Basols (2005: 46) afirma que «entender y crear humor en una lengua extranjera significa que un aprendiente de lenguas está consolidando conocimientos y progresando» y aunque estamos de acuerdo con esta afirmación y consideramos que, posiblemente, la mejor retroalimentación que podamos tener de que nuestros estudiantes están comprendiendo las actividades, es su sonrisa (incluso risas o carcajadas en algunos casos). Sin embargo, ya que no podemos poner la nota según la sonrisa de nuestros estudiantes, necesitamos evaluación formativa y sumativa: debemos evaluar lo que los estudiantes hayan aprendido en nuestra clase, y asimismo podemos utilizar viñetas como parte de los materiales con los que hacemos evaluación sumativa.

7. Las viñetas, una manera de evitar la ansiedad y la reticencia en nuestras clases con estudiantes sinohablantes.

El estudio de la ansiedad y la reticencia a hablar de los estudiantes chinos se ha tratado extensamente, y aquí nos basaremos en los estudios de Liu y Jackson (2008, 2011). En el primero de ellos, a través de un cuestionario con 70 preguntas, determinaron que aunque los estudiantes querían participar en conversaciones, a muchos de ellos no les gustaba o no se arriesgaban a usar/hablar en inglés en clase: b) más de la tercera parte de los estudiantes se sentían ansiosos en su clase de inglés, y tenían miedo de ser evaluados negativamente y sentían aprehensión de hablar en público y de los exámenes; c) su falta de voluntad (*unwillingness*) para comunicarse y su

ansiedad por la lengua extranjera se correlacionaron de manera significativa con su propia percepción sobre su competencia lingüística. En sus estudios de 2011, que realizaron con diarios de estudiantes, entrevistas y observaciones de clase, determinaron que los estudiantes participaban de manera más activa en actividades en parejas (70.97%) frente al trabajo con el profesor (7.5%) o en grupo (4.3%), aunque indican que el trabajo en pequeños grupos mejoró con el paso del tiempo al conocer a los miembros de su grupo. Otra de sus conclusiones es que la preparación, aunque no eliminó la ansiedad de los estudiantes, les ayudó a sentirse mejor al hablar en clase. Y decimos no eliminó, porque los autores señalan que el 89.2% se sentían más nerviosos contestando al profesor, mientras que el 87.1% se sentían menos nerviosos trabajando en parejas y el 80.6% en grupos, algo que tenemos que tener en cuenta a la hora de planificar la dinámica de nuestras clases. Los estudios de Liu y Jackson (2011) no se quedan en reseñar estos resultados, sino que intenta determinar también cuáles son las causas de la ansiedad y de la reticencia, especialmente en la comprensión auditiva y en la expresión oral. Para la reticencia (ibíd.: 121) indican la falta de vocabulario, la ansiedad frente a los errores o a perder la cara, el miedo a hablar en público, su personalidad, la falta de familiaridad con el tema, la falta de confianza en sus ideas, la falta de voluntad de retar al profesor y considerar que tienen una competencia oral insuficiente. En cuanto a la ansiedad señalan (ibíd.: 122) el afán de perfección de los estudiantes, el miedo a hablar en público, las experiencias negativas, la falta de confianza, el miedo a ser criticados o ridiculizados, la falta de preparación, los estilos de enseñanza poco familiares, el input incomprensible y el ambiente competitivo. Liu y Jackson (2008) dan recomendaciones para reducir la ansiedad: discutir la importancia de los actos comunicativos desde el primer día de clase y que la ansiedad es común a todos los aprendientes de lenguas extranjeras, ayudarles a sentirse más positivos sobre su competencia, aumentar el interés y la motivación y el interés de los estudiantes, ofrecerles oportunidad de práctica dentro y fuera del aula, crear un ambiente de clase positivo y comprensivo/solidario (*caring*), con actividades de grupo interactivas, que no consideren el hecho de llamarles como algo amenazante y que sientan que los profesores nos preocupamos por ellos. En Liu y Jackson (2011: 132) son los mismos estudiantes los que, gracias a este estudio, aportan las que ellos mismos son las medidas para hacerles ser más activos y menos ansiosos al hablar inglés en el aula:

- Que los profesores preparen temas más interesantes (temas actuales).
- Que los profesores creen un ambiente de clase relajado.
- Que los profesores animen a los estudiantes a hablar más y que proporcionen más oportunidades para que puedan practicar y hablar el lenguaje en clase.
- Que los profesores den más tiempo a los estudiantes para pensar.
- Que los profesores alaben a los estudiantes y creen más oportunidades de conversaciones en inglés para que los estudiantes se puedan sentir más seguros.

En el campo de ELE en China, cabe reseñar la memoria de Muñoz Torres (2009), tanto su marco teórico como los resultados de su investigación, a base de cuestionarios, que muestran que las actividades relacionadas con comprensión y expresión oral son las más ansiógenas —lo que también verifican Liu y Jackson (2008, 211) — mientras que la expresión escrita es la actividad menos ansiógena. Las actividades menos ansiógenas (Muñoz Torres, para los estudiantes de su estudio nos pueden resultar imprescindibles a la hora de desarrollar nuestras actividades.

- escribir una carta o postal;
- señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta;
- narrar hechos, acontecimientos y experiencias personales (por escrito);
- resumir un texto por escrito;
- escuchar canciones;
- completar frases (por escrito);
- ordenar textos desordenados;
- intercambiar información (oralmente);
- responder a preguntas cortas (oralmente);
- compartir información con otros (oralmente).

La única referencia al uso de viñetas con estudiantes chinos, la hemos encontrado en Cole y Gui (2008), profesores a nivel universitario en Australia, quienes describen cómo la creación de un ambiente afectivo apropiado a través de la enseñanza de temas crea un puente al lado personal de la enseñanza del inglés y capta los deseos de los aprendientes chinos. En su artículo hacen las tres recomendaciones siguientes:

1. Crear actitudes positivas hacia la enseñanza y el aprendizaje del inglés prestando atención al ambiente afectivo del aula
2. Una enseñanza centrada en el alumno que le recompense a través de experiencias emocionalmente satisfactorias
3. Significado interpersonal como un asunto esencial para el profesor TESOL, para que los aprendientes chinos puedan usar inglés para crear relaciones (Cole y Gui, 2008: 37, traducción nuestra).

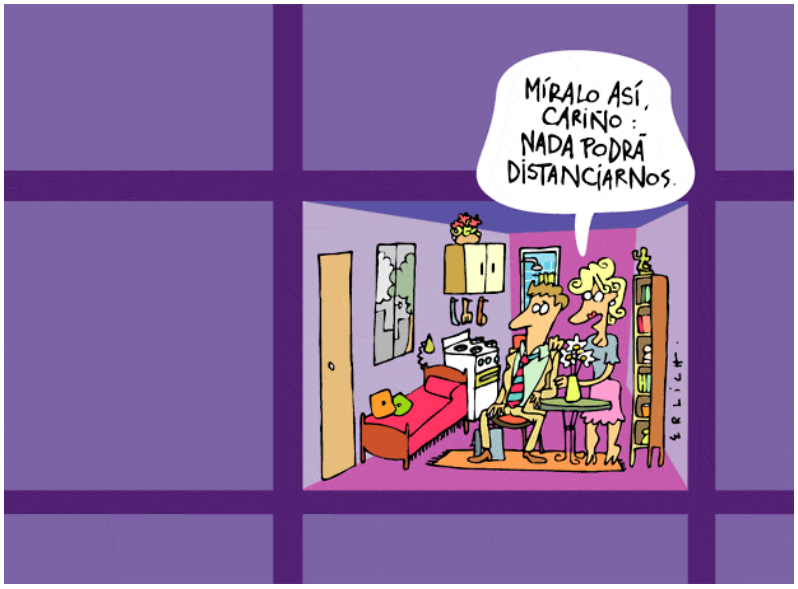
La propuesta de Cole y Gui también comenta algo de lo que todos nosotros somos conscientes, la enseñanza/aprendizaje en los contextos en los que trabajamos están orientados hacia los exámenes, y los estudiantes «a menudo no se hacen competentes dentro de los ambientes sociales y culturales donde son relevantes las habilidades que han aprendido» (ibíd.: 38, traducción nuestra). Con la introducción del método comunicativo el enfoque ha pasado de la gramática y traducción a la comunicación efectiva, y se pueden llevar al aula los siguientes temas: 1. interacciones lingüísticas, 2. ídolos, 3. viñetas cómicas y libros de ilustraciones, 4. textos literarios, 5. uso de la tecnología.

En el taller presentamos varias actividades a partir de viñetas que hemos desarrollado para los cursos de nuestro programa de diplomatura en estudios de comunicación bilingüe (español e inglés) en el Community College de City University. La primera propuesta son las viñetas utilizadas para el curso de español a través de los medios, que se ofrece el segundo semestre a estudiantes con un nivel A1.2/A2.1. De todos los medios que llevamos al aula (viñetas, anuncios de TV y medios impresos, canciones, películas, telenovelas y prensa) las viñetas son el más asequible al inicio del curso, y las trabajamos durante las dos primeras semanas. Para ello,

1. Relacionamos los temas de las viñetas con temas familiares para nuestros estudiantes, como los centros de tutorías o el tamaño de la vivienda.

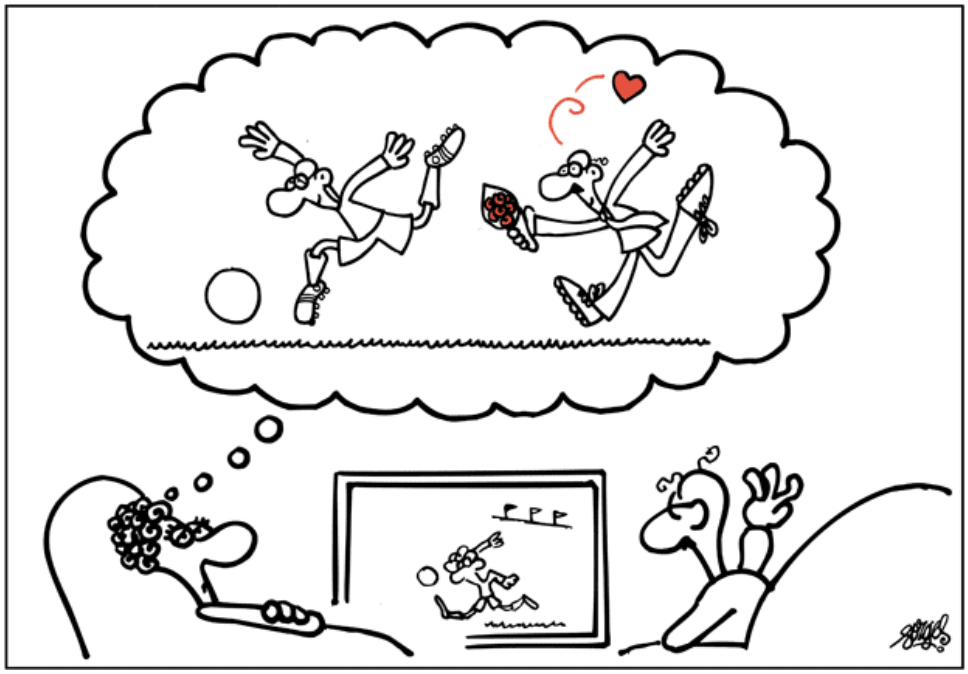


www.elpais.com, 4 de febrero de 2009



www.elpais.com, 21 de septiembre de 2007

2. Presentamos temas que forman parte de la realidad sociocultural de España y de los países latinoamericanos, como por ejemplo la televisión o el fenómeno del fútbol.



www.elpais.com 14 de febrero de 2008

3. Presentamos viñetas cuyos contenidos gramaticales sean los mismos que estamos trabajando en los cursos de lengua, como las tiras cómicas relacionadas con la rutina diaria que podemos encontrar en *Mujeres Alteradas 5*, de Maitena.


Esa típica incompatibilidad de prioridades
Pi Pi Pi Pi
Pi Pi Pi Pi
Pi Pi Pi

También utilizamos viñetas en nuestros cursos de lengua, como este ejemplo para sistematizar los usos de ser y estar con los estudiantes de nivel A2.

A1, Maitena. ¿Qué es la belleza para una mujer? Traduce al inglés.



A1/A2. En grupos los estudiantes crean una viñeta titulada ¿Qué es la belleza para un hombre?

Nuestra propuesta más ambiciosa en una unidad didáctica sobre los medios de comunicación, con los siguientes contenidos:

Gramática: Forma del presente del subjuntivo

Funciones: Expresar gustos e intereses/aversión

Género: Escrito, tiras cómicas (recepción), noticias de actualidad (recepción), cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión) (producción y recepción), informes (recepción y producción)

Nociones específicas: sentimientos y estados de ánimo, televisión, Internet

Referentes culturales: prensa escrita, televisión y radio

Saberes y comportamientos socioculturales: medios de comunicación e información (prensa escrita, televisión y radio, Internet)

Habilidades socioculturales: percepción de diferencias culturales

Nivel: B1 (han completado unas 240 horas utilizando PRISMA FUSIÓN A1/A2, más 80 horas de inmersión en España)

Duración: 2 sesiones de 3 horas.

En la primera sesión, se contextualiza el tema de la televisión con preguntas a nuestros estudiantes sobre sus hábitos televisivos. Compararemos sus respuestas con los datos sobre los hábitos televisivos de los españoles, que podemos encontrar en los Barómetros del CIS., así como a través de la comprensión lectora de un artículo publicado en El Periódico (http://www.elperiodico.com/es/noticias/tele/-1294061) que complementarmos con los datos del informe de Barlovento Comunicación del año 2011 sobre los programas y los canales de televisión en España.

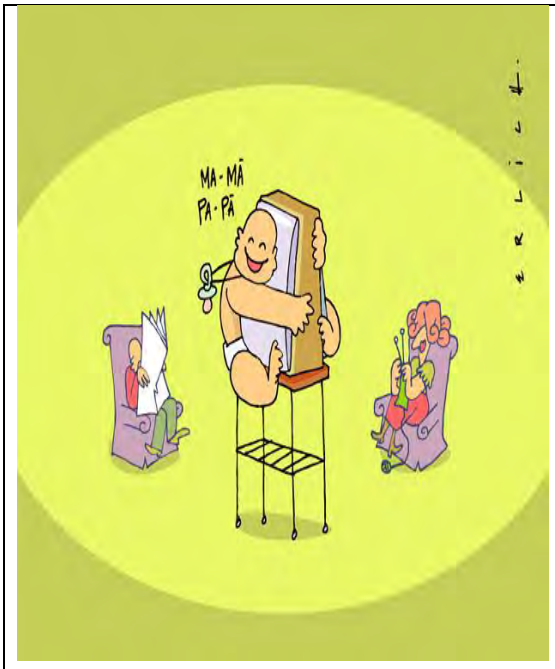
En la segunda fase, de trabajo con las viñetas, presentamos viñetas de Erlich que hacen referencia a los hábitos televisivos en España, para que los estudiantes identifiquen los tipos de programas mencionados así como los diferentes usos que se hacen de la televisión. Y usamos una de estas viñetas para presentar contenidos gramaticales, específicamente el uso del subjuntivo para expresar gustos y preferencias, cerrando así la primera sesión con la creación de una viñeta similar a la siguiente por parte de los estudiantes.



17 de marzo de 2009

Para la segunda sesión proponemos seguir trabajando con las viñetas, pero las relacionadas con el tema de calidad de la programación televisiva, y cuáles son las características que nos permiten hablar de una mala o buena calidad en este medio de comunicación. Para trabajar con datos estadísticos, desarrollamos una actividad de vacío de información en grupo donde cada estudiante tiene que completar una ficha con información sobre aspectos específicos, partiendo de los datos del Barómetro del CIS de mayo 2010. Una vez hemos completado los contenidos de referentes culturales y saberes y habilidades culturales del PCIC desarrollamos actividades relacionadas con la televisión en Hong Kong y en China, y concluimos con la creación de una tira cómica incompleta que tienen que completar y narrar en parejas.

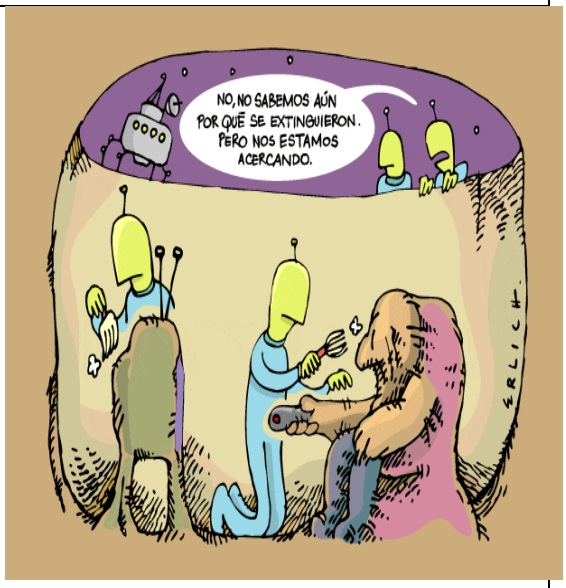
La tele y yo



15 de mayo de 2008



15 de noviembre de 2008

	 3 de julio de 2007
	 12 de octubre de 2007

Al principio de nuestro taller nos planteábamos si el uso y explotación didáctica de viñetas en nuestras aulas podría ayudarnos a crear un ambiente propicio de clase y si con ellas podríamos acercar a nuestros estudiantes a la realidad sociocultural española así como a los acontecimientos actuales, al mismo tiempo que trabajamos contenidos lingüísticos. Consideramos que hemos alcanzado estos objetivos con las actividades propuestas y esperamos que los asistentes al taller también se animen a incluirlas en sus cursos con estudiantes sinohablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertos Díez, C. (2009): «El lenguaje de humor como material didáctico para la case de ELE», V Encuentro Brasileño de Profesores de Español, Suplementos MarcoELE, 9, pp. 1-20.
- Barrallo Busto, N. y M. Gómez Bedoya (2009): «La explotación de una imagen en la clase de ELE» [en línea], REDELE junio 2009, pp. 1-16. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/segunda.html [fecha de acceso: 21 de diciembre de 2011].
- Bixquert Ariño, M. (2003): «El uso del cómic en la clase de español», XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE, IH Barcelona.
- Catalá Carrasco, J. (2007): «El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera» [en línea], en Actas del III Foro de Profesores de español como lengua extranjera, Universitat de Valencia, pp. 23-32. Disponible en: www.uv.es/foroele/foro3/Catala_2007.pdf [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2011].
- — (2008): «La historieta 13, Rue del Percebe en la clase de ELE» [en línea], en Actas del IV Foro de Profesores de español como lengua extranjera, Universitat de Valencia, pp. 23-32. Disponible en: www.uv.es/foroele/foro4/Foro4_2008_Catala.pdf [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2011].
- Chiasson, P. (2002): «Using Humour in the Second Language Classroom» [en línea], The Internet TELS Journal, VIII, 3. Disponible en: http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2011].
- Cole, D.R. y Y.Y. Gui (2008): «Affective literacy for TESOL teachers in China» [en línea], Prospect: An Australian Journal of TESOL, 23, 1, pp. 37-45. Disponible en: http://www.ameprc.mq.edu.au/resources/prospect/volume_23_number_1,_2008 [fecha de acceso: 14 de diciembre de 2011].
- Díaz Trivin, J. (2008): El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de ELE [en línea]. Memoria Máster Universidad de Nebrija. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_08Diaz_Trivin.pdf?documentId=0901e72b80e2ad07 [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2011].
- Escudero Medina, C. (2007): «Un nuevo enfoque para la explotación de cómics en E/LE» [en línea], en Actas del III Foro de Profesores de español como lengua extranjera, Universitat de Valencia, pp. 59-69. Disponible en: www.uv.es/foroele/foro3/Escudero%20Medina.pdf [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2011].
- Fernández Medina, S. (2010): «El empleo del humor y las tiras cómicas como herramienta en las clases de español como segunda lengua», Español con Humor (dossier de prensa), Valladolid, Fundación General Universidad de Alcalá, Ayuntamiento de Valladolid y Fundación Comillas.
- Grande Rodríguez, V. (2005) «A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics» [en línea], en Actas XIV ASELE. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele /asele/pdf/16/16_0341.pdf [fecha de acceso: 28 de diciembre de 2011].

- Khran Uribe, F. (2010): «Las mil palabras de una imagen», Español con Humor (dossier de prensa), Valladolid, Fundación General Universidad de Alcalá, Ayuntamiento de Valladolid y Fundación Comillas.
- Liu, M. y J. Jackson (2008): «An exploration of Chinese EFL Leaners´ Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety» [en línea], The Modern Language Journal, 92, 1, pp. 71-86. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x/full [fecha de acceso: 2 de enero de 2012].
- — (2011): «Reticency and Anxiety in English Oral Lessons: A Case Study in China», en L. Jin y M. Cortazzi (eds.), Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Menéndez Ayuso, E. (2002): «Viñetas de prensa: Un marco paradigmático para su explotación en la clase de lengua extranjera», El Guiniguada, 11, pp. 89-119.
- Muñoz Basols, J. (2005): «Learning Through Humour: Using Humorous Resources in the Teaching of Foreign Languages» [en línea], The A.T.I.S. Bulletin, pp. 42-46. Disponible en: http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_maint.asp?TeoriaPage=8&IdTeoria=304 [fecha de acceso: 2 de enero de 2012].
- Muñoz Torres, M. (2009): La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera [en línea]. Memoria Master Instituto-Cervantes-UIMP, Suplemento SinoELE. Disponible en: Http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=83%3Ala-influencia-del-tipo-de-actividad-en-la-ansiedad-en-alumnos-chinos-de-espanol-como-lengua-extranjera&catid=43%3Asinoele-2&Itemid=97&lang=es [fecha de acceso: 28 de diciembre de 2011].
- Padilla García, X.A. (2010): «Las viñetas cómicas como recurso en la enseñanza de ELE», Español con Humor (dossier de prensa), Valladolid, Fundación General Universidad de Alcalá, Ayuntamiento de Valladolid y Fundación Comillas.
- Montero, C. (1991): «Con Mafalda en la clase de ELE», en Actas III ASELE, pp. 247-252.
- Rascón Caballero, A. (2010): «Humor gráfico en español como lengua extranjera», Español con Humor (dossier de prensa), Valladolid, Fundación General Universidad de Alcalá, Ayuntamiento de Valladolid y Fundación Comillas.
- Rodríguez Martin, J.R. (2010): «¿Por qué recorto las viñetas?» [en línea], Disponible en: http://jramonele.blogspot.com/2010/07/por-que-recorto-las-vinetas.html [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2011].
- Sanderson, P. (1999): Using newspapers in the classroom, Cambridge, Cambridge University Press.
- Soler-Espiauba, D. (2006): Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L, Madrid, Editorial Arco Libros.
- Vázquez Mariño, I. (2009): «Tipología de actividades para el uso de prensa en la clase de español», en Actas del V Foro de Profesores de español como lengua extranjera, Universitat de Valencia, pp. 1-9.

- Vera, A. (2010): «Presentación», en Español con Humor (dossier de prensa), Valladolid, Fundación General Universidad de Alcalá, Ayuntamiento de Valladolid y Fundación Comillas.
- Webb, H. (2005): «Un modelo de acercamiento a la cuestión de los textos auténticos en los cursos básicos: El por qué con qué, cuándo y cómo, quién, dónde y cuáles» [en línea], Hispania, 88, 3, pp. 545-546. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20063158 [fecha de acceso: 4 de diciembre de 2011].
- Material auténtico: www.elpais.com; www.elperiódico.com
- Maitena (2001): Mujeres alteradas 5, Editorial Lumen.

Dificultades del oyente sinohablante en la conversación española

JAVIER PÉREZ RUIZ
Wenzao Ursuline College of Languages (Taiwán)

1. Introducción

El Análisis de la Conversación, entre sus destacables logros, entendió la interacción oral como la construcción conjunta de los interlocutores (Gumper, 1982), y subrayó la contribución del oyente a la conversación, el cual por medio de apoyos verbales y no verbales participa de manera esencial en el acto comunicativo ya que realiza una participación activa de monitorización del hablante (Gardner, 2001; Cestero, 2000a). Recientes investigaciones han confirmado de manera empírica el papel relevante del oyente en lengua china, como lengua materna, y en español como lengua extranjera (ELE) (Pérez, 2011a).

Una vez aceptada la contribución esencial del oyente en la conversación, debemos reflexionar sobre las dificultades que presenta el oyente en la ejecución de su papel durante la adquisición de una nueva lengua. En este artículo no expondremos los aspectos didácticos de cómo mejorar la destreza auditiva en los aprendientes. Sino que delimitaremos nuestro objetivo principal al análisis de las dificultades del oyente sinohablante durante la conversación. Desglosaremos este análisis realizando, en primer lugar, un recorrido por la importancia de la comprensión auditiva en primeras y segundas lenguas. Después exploraremos las dificultades del oyente desde el punto de vista de la neurolingüística; y en esta tarea, nos ceñiremos a los aspectos fonológicos en el aprendizaje de una segunda lengua. Por último, investigaremos las dificultades sociolingüísticas del oyente sinohablante; para el desarrollo de este cometido expondremos, de manera general, algunos datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en el análisis de un corpus oral de conversaciones en lengua china y ELE.

2. Comprensión auditiva: generalidades y dificultades

El ser humano realiza su primer acercamiento al lenguaje a través de la escucha, los primeros *inputs* que su cerebro recibe son de naturaleza auditiva. Sin embargo, las personas adultas que desean aprender una nueva lengua articulan, desde el inicio, diferentes estrategias que combinan sobre todo *inputs* visuales y auditivos. El proceso de adquisición de una lengua tiene como objetivo hacer que el aprendiente adquiera la competencia comunicativa. En este devenir, el *Marco Común Europeo* reconoce la importancia de la competencia comprensiva, tanto lectora como

auditiva, a la vez que define cuáles sean los diferentes descriptores de la comprensión auditiva (CA) (Consejo de Europa, 2002: 68-70).

Los educadores de segundas lenguas deben de reconocer que la CA es un aspecto crucial del aprendizaje y deben de explorarla con detenimiento, entre otras razones porque la CA influyen de manera esencial en al adquisición de las otras destrezas, como son la expresión, lectura, escritura y traducción (Guo y Wills, 2004). A pesar de su importancia, estos autores observaron que en China la competencia auditiva en inglés como L2 necesitaba ser desarrollada, porque hasta ahora se habían fomentado en las clases de segundas lenguas (L2) una metodología basada en la realización de ejercicios gramaticales y exámenes escritos. Los autores consideraban que la CA era una destreza fundamental y si se desea desarrollar un aprendizaje efectivo deben de controlarse ciertas variables objetivas y subjetivas, intelectuales y no intelectuales, que intervienen en el oyente. Para Rubin (1994) los factores que afectan a la comprensión auditiva son cinco: (1) el input (solo auditivo o también visual), (2) el interlocutor, (3) el propósito de la escucha, (4) personales del oyente (nivel, memoria, afectividad, actitud, motivación, edad, genero y sus conocimientos de base, y, por último, (5) el proceso cognitivo del oyente y de la interacción entre hablante y oyente.

A estos factores mencionados debemos añadir la distancia lingüística existente entre la lengua materna (LM) y la L2.

En el caso de la adquisición de ELE por parte de estudiantes chinos, los profesores de ELE nos encontramos, de manera general con tres grandes retos, por un lado las dificultades intrínsecas procedentes de la distancia lingüística entre las dos lenguas, principalmente, diferencias fonológicas y gramaticales. En segundo lugar, dificultades psicológicas y motivacionales, ya que es bien conocido la timidez y la escasa participación de los estudiantes chinos en las clases de ELE (Cortés, 2009). Y en tercer lugar, diferencias sociolingüísticas, el pueblo chino, como otros pueblos orientales ha desarrollado un patrón conversacional basado en el respeto y la armonía, desarrollando estrategias escasamente intrusivas, donde raramente se producen interrupciones, sino que el oyente espera ciertas marcas semánticas y discursivas para iniciar su turno (Clancy *et al.*, 1996). En este artículo, no se abordarán los aspectos motivacionales y psicológicos de los estudiantes, desarrollaremos únicamente los aspectos fonológicos y sociolingüísticos de los oyentes sinohablantes en ELE.

3. Aspectos fonológicos en la adquisición del oyente sinohablante

Pérez (2011c) halló estudiantes taiwaneses de ELE de cuarto año de la licenciatura de español habían adquirido la competencia fonológica en líneas generales, pero persistían dificultades en la discriminación de los sonidos d y t. En otro estudio del mismo autor (Pérez, 2011b), los estudiantes taiwaneses eran conscientes de la dificultad de escuchar en español. Kennedy (2006) publicó que una palabra debe ser oída al menos 80 ó 90 veces antes de ser almacenada en la memoria de largo plazo. Por último, Cortés (1998) analizó la percepción de la entonación en estudiantes sinohablantes de español. Cortés encontró que los aprendientes de ELE transferirían sus patrones entonativos del chino al español en la percepción de la entonación española. Los datos mencionados indican que la adquisición de la comprensión auditiva en general, y la discriminación fonológica en particular, siguen siendo aspectos complicados en ELE.

A continuación, analizaremos desde una perspectiva neurolingüísitica los problemas fonológicos en los estudiantes sinohablante de ELE y las bases neurológicas de la conversación, en concreto, sobre los aspectos fisiológicos de la dificultad del oyente durante la conversación.

Lennenber (1967), mencionaba la existencia de un periodo crítico en el aprendizaje de las lenguas. Este punto, sigue sin tener una respuesta uniforme. La tendencia general es aceptar que no existen periodos críticos e inflexibles, sino que en virtud de la plasticidad cerebral el cerebro puede moldearse a través de los *inputs* que recibe a lo largo de su vida (Blakemore y Frith, 2000). Aunque resulte más fácil el aprendizaje de una lengua en edades más tempranas de la vida, los adultos pueden aprender una nueva lengua a través de *inputs* adecuado y práctica repetitiva de manera creativa.

Sin embargo, los investigadores han indicado que la adquisición fonológica es la destreza más sensible a la existencia de un periodo crítico, de manera que una vez superado el dintel de esta fase crítica se produce una disminución de la discriminación y pronunciación de ciertos sonidos en la lengua meta.

El cerebro humano está preparado para los 52 sonidos de todas la lenguas del mundo y para su adecuada entonación, pero a la edad adulta la capacidad de discriminación fonológica se ve prácticamente reducida a los sonidos de la propia lengua (Calvin, 2001). En el primer año de vida, los recién nacidos son capaces de distinguir entre todos los sonidos, acabado este primer año se produce una pérdida en la capacidad de discriminar sonidos a los que han estado expuestos. Por ejemplo, los japoneses no pueden distinguir entre los sonidos R y L sin embargo los niños japoneses pueden detectar diferencias entre dichos sonidos hasta los 10 ó 12 meses si han sido expuestos a estos sonidos (Kuhl, 1998).

Guenther y Bohland (2002) formularon el modelo de redes neuronales en el que el aprendizaje producía una disminución de la activación de las células auditivas neuronales en la corteza auditiva. El modelo propuesto permite entender por qué los japoneses que aprendían ingles en periodos tardíos de la vida tenían dificultades en distinguir los fonemas /r/ y /l/. La explicación se debe a que ambos sonidos serían percibidos en una misma área de células auditivas. La temprana y repetida exposición a los sonidos conlleva una mayor discriminación, la tardía exposición determina que los nuevos sonidos caigan en ciertos "agujeros" de pobre discriminación.

Estos datos podrían, en caso de confirmarse, justificar desde el punto de vista de la neurolingüística las dificultades que muestran los sinohablantes en la discriminación auditiva de los fonemas /t/ y /b/, y por otro lado: /b/ y /p/. La falta de exposición precoz a estos sonidos en su LM determinaría diferencias en la configuración del mapa acústico cerebral de nuestros estudiantes con respecto a los nativos españoles.

En una revisión del tema, Birdsong (2006) halló que, aunque la edad es un factor influyente en la adquisición de L2, no es el único factor determinante, porque en la adquisición del lenguaje convergen no solo las bases neurológicas y procesos cognitivos, sino también aspectos motivacionales y sociológicos.

Recientes estudios han mostrado como el periodo crítico para el aprendizaje y habla de sonidos se puede extender más allá de sus límites naturales, pero sólo mediante una activa enseñanza producida por profesores nativos y no mediante material audiovisual grabado. La

presencia real del profesor nativo que con paciencia articula, repite y solicita del estudiante la repetición del nuevo sonido es el camino para extender dicho periodo crítico en el campo fonológico (Pérez, 2008).

En el año 2004, Pickering y Garrod defendieron el modelo de alineamiento interactivo, para el cual los interlocutores en la conversación producen una alineamiento de sus representaciones lingüísticas a nivel fonológico, léxico, sintáctico y semántico. Joaquín, (2009) y Van Berkum (en prensa), apoyan este alineamiento.

Una vez que hemos analizado las dificultades fonológicas de oyente. Debemos completar este apartado con nuevos hallazgos sobre la conversación en general, y las bases neurológicas de la contribución del oyente durante la interacción oral.

Recientemente, Stephens *et al.* (2010) han publicado un acoplamiento neuronal en los cerebros del hablante y del oyente durante la conversación. Este trabajo puede suponer el fundamento neurolingüístico de la conversación. Pero, en este artículo estamos abordando, de manera específica, las dificultades del oyente sinohablante en la conversación de ELE. El oyente contribuye a la interacción oral de manera activa y participativa mediante la emisión de turnos de apoyos (TA) verbales y no verbales. La aparente sencillez de estas producciones, contrasta con la complejidad de los procesos cognitivos implicados en su emisión. La mayoría de las veces los TA carecen de contenido referencial, y suelen ser elementos simples lingüísticos y paralingüísticos constituidos por pronunciaciones de monosílabos. Sin embargo, esta simplicidad demanda la activación de redes neurológicas complejas porque debe combinar, de manera simultánea, la expresión y la audición.

Hess y Johnston (1988) publicaron que la adquisición de los TA era una de las últimas adquisiciones en la lengua, ya que debe de darse un cierto grado de automatismo, ausente antes de los 8 años de edad (Van Beek, 2006). Rost (1994: 18) informó sobre el proceso de decodificación y anticipación que debe realizar el oyente, subrayando de este modo, la contribución activa del oyente. El oyente decodifica el input acústico y procesa, a su vez, datos paralingüísticos acompañantes (Lattner *et al.*, 2005). El oyente debe realizar dos actividades, por un lado una discriminación de la señal acústica en términos de frecuencia o timbre. En segundo lugar, activar no solamente vías auditivas, sino otras vías visuales, motoras y espaciales que le permiten comprender el *input* que está siendo procesado. En relación a este punto, el oyente, también debe decodificar del *input* no solamente los datos lingüísticos, sino paralingüísticos, psicológicos y sociales, así el oyente discrimina el estado emocional del hablante, su edad, su sexo y el grado de empatía social con su interlocutor.

Lattner *et al.* (2005) mostraron que desde los 8 meses de vida ya somos capaces de discriminar si la voz procede de una mujer o de un hombre. También Kroll y De Groot (2005) publicaron una respuesta cerebral diferente en niños durmiendo cuando se les narraba un cuento por su madre o por otra persona. En definitiva, en el complejo proceso de la conversación el oyente debe realizar, desde un punto de vista neurológico una activación de redes neuronales corticales, para entender el enunciado en marcha; subcorticales producidas de manera automática en el seguimiento del enunciado, y zonas del hipocampo y de la amigadla por el componente afectivo y empático de la producción de TA ya publicada en lengua japonesa y china (Maynard, 1989; Pérez, 2011b).

4. Aspectos sociolingüísticos del oyente en una lengua extranjera

En este apartado analizaremos la relevancia de la contribución del oyente en la conversación, la variabilidad sociolingüística de los oyentes sinohablantes y las diferencias sociolingüísticas en la escucha atenta realizada por oyentes taiwaneses en sus conversaciones en su lengua materna, chino, y en su L2, español. De todos estos datos, esperamos tomar conciencia de la importancia y especificidad sociolingüística del oyente en la conversación.

El Análisis de la Conversación subrayaba la interacción oral como rasgo distintivo de la conversación; hablante y oyente participan durante la conversación en un acto de interacción oral situados en un mismo nivel de participación y contribución. La interacción se construye mediante un sistema de turnos referenciales de habla y turnos de apoyo, sin contenido referencial pero de gran valor comunicativo (Cestero, 2000b; Cestero, 2005: 20). Esta nueva concepción sociológica abandona precedentes posturas que situaban al oyente en un nivel secundario durante la comunicación oral. Vázquez Veiga (2000) consideraba que posturas que no abordasen el papel del oyente o lo relegarán a un segundo plano serían visiones reduccionistas del acto comunicativo.

Las razones que se aducen para considerar a los TA como elementos esenciales del acto comunicativo son, entre otras, las siguientes: (1) el objetivo de la conversación no es la mera transmisión de la información, sino la interacción oral *per se*, es decir, la dimensión social del acto comunicativo, y aquí el oyente juega un papel fundamental (Gardner, 2001; Goodwin, 1986; Vázquez Veiga, 2000). (2) El hallazgo repetido de que los TA suelen ser producidos debido al requerimiento pragmático del contexto o del hablante, y no suelen ser la producción voluntaria del oyente (Cestero, 2000a; Pérez, 2010). (3) Actualmente, se está investigando la contribución de los TA en la fluidez verbal en L2 (Wolf, 2008). (4) Por último, la producción de TA enfatizan los aspectos socio-afectivos de los interlocutores, sobre todo en lenguas orientales. En japonés el concepto de TA, denominado, *aizuchi*, determina una convergencia social, afectiva y de empatía entre los interlocutores, no solamente a nivel del enunciado, sino de la propia persona que interactúa (Ishida, 2006; Iwasaki, 1997; Kita e Ide, 2007; Maynard, 1997). Todos estos datos muestran que la producción de los TA tiene una especificidad lingüística y cultural; se tratan, por lo tanto de estrategias comunicativas que varían a través de diferentes lenguas y culturas (Clancy, 1996; Heinz, 2003).

La investigación de los TA goza de gran tradición investigadora en lengua japonesa y en lengua inglesa. También han sido publicados trabajos en muestras bilingües, sobre todo inglés-japonés (White, 1989; Yamada, 1992), inglés-coreano (Young y Lee, 2004), inglés-alemán (Heinz, 2003). En español como L1, destacan los trabajos realizados por Cestero (2000a). Recientemente, se están investigando los mecanismos de producción de los apoyos conversaciones en ELE en estudiantes ingleses de ELE (Inglés, 2010), en estudiantes taiwaneses de ELE (Pérez, 2011b). Desgraciadamente, en lengua china, son escasos los trabajos publicados sobre el tema (Clancy, 1996; Jing, 2004; Li, 2006; Liu, 1987; Tao y Thompson, 1991). Además, algunas de estas investigaciones abordan el tema de manera no específica, o incluso se han documentado resultados contradictorios (Biq, 1998 y Chui, 1999).

A continuación, para apoyar el marco teórico que acabamos de exponer y que subraya la dimensión sociolingüística de la producción de los TA, ofreceremos algunos datos empíricos,

procedentes de una muestra de estudiantes taiwaneses sinohablantes de ELE. No se presentarán de manera minuciosa los datos obtenidos, sino que sobre todo, se incidirán las dificultades mostradas por los estudiantes sinohablantes en sus conversaciones realizadas en español y algunas de las diferencias halladas en relación a las conversaciones entabladas en lengua materna, chino mandarín. De esta manera, podremos obtener una visión global, con base empírica, de la importancia sociolingüística de proseguir los estudios descriptivos y experimentales en el área de los turnos de apoyo verbales y no verbales. Ya que su desconocimiento puede ser motivo de fallos en la interacción oral, o problemas de malos entendidos durante la comunicación oral (Ishida, 2006; White, 1989).

4.1. Dificultades sociolingüísticas del oyente en la conversación

Las razones que explican la dificultad de ser un buen oyente en dos lenguas, LM y L2, son de diversa índole, por un lado, los mencionados conflictos de discriminación fonológica entre ambas lenguas; por otro lado, los problemas asociados a la edad del aprendizaje; en tercer lugar, los factores psicológicos de personalidad, inteligencia y motivación que inciden en la adquisición de una lengua. Por último, los factores sociolingüísticos propios de la interacción oral.

Durante la interacción oral, el oyente debe monitorizar de manera activa y participativa el enunciado en marcha y el contexto social en el que se establece la comunicación, además de establecer un vínculo afectivo con el hablante. Obtener un acoplamiento natural psicológico, lingüístico, afectivo, motivacional y sociológico exige la participación en numerosas conversaciones en la misma lengua para poder compartir de manera automática un mismo bagaje lingüístico y cultural (Heinz, 2003; Joung y Lee, 2004).

En los últimos años, hemos realizado varias investigaciones con corpus orales que nos han permitido analizar de manera empírica la producción oral del hablante y del oyente en estudiantes sinohablantes de ELE (Pérez, 2011a). Estos estudios descriptivos nos han permitido conocer dos importantes aspectos del oyente sinohablante. Primero, hemos descrito el efecto del nivel lingüístico en la lengua meta sobre la producción de TA del oyente de la lengua meta. Y en segundo lugar, hemos analizado el impacto de la lengua materna en la escucha en lengua meta.

Comencemos por el primero de estos temas, a saber, la influencia del nivel lingüístico en español sobre la actividad del oyente. En este estudio hemos analizado de manera cuantitativa y cualitativa dos corpus orales elaborados en Taiwán, el denominado COET (Corpus oral del español en Taiwán) y el COBEC (Corpus oral bilingüe español chino[1]). Los datos cuantitativos han mostrado que los estudiantes de mayor nivel lingüístico en ELE durante sus conversaciones en español mostraron una escucha más activa y participativa, como se demostró por el mayor número de apoyos conversacionales obtenidos. Además, los estudiantes de mayor nivel mostraron un mayor interés por la comunicación en sí, mientras que los estudiantes de menor nivel desarrollaron sobre todo estrategias de comprensión del enunciado en marcha, a través de la emisión de apoyos de entendimiento y de reafirmación.

[1] Proyecto financiado por el Nacional Science Council de Taiwán durante el año 2009.

Entre los datos cualitativos, destacamos que en las conversaciones de menor nivel en la lengua meta, los oyente produjeron mayor número de pausas, silencios, titubeos y dudas en la construcción del turno. Los estudiantes de mayor nivel desarrollaron estrategias más complejas desde el punto de vista cualitativo para monitorizar al hablante, por ejemplo: *sí, estoy de acuerdo contigo*, *por supuesto*. Además elaboraron mayor número de finales colaborativos y un notable seguimiento enfático durante la escucha atenta. Estos dos datos cualitativos muestran un mayor grado de automaticidad en la escucha, con menor control cognitivo del lóbulo frontal, que permite una mayor naturalidad y espontaneidad en la escucha participativa.

Sin embargo, cuando estos grupos de estudiantes taiwaneses sinohablantes de ELE fueron comparados con los nativos españoles, se observó que los primeros presentaron muchas dificultades para seguir un patrón cercano al español. Los estudiantes taiwaneses siguieron un patrón escasamente intrusivo, más cercano a su LM que al español (Cestero, 2000; Clancy, 1996). Las funciones de los TA fueron similares, aunque se observaron notables diferencias en la estrategia de reafirmación de los estudiantes chinos; y un carácter más enfático de la conversación de los sinohablantes, más cercana a las lenguas orientales (Maynard, 1989; Ishida, 2006).

A continuación, abordaremos las dificultades de los oyentes desde el conocimiento que nos proporcionará un estudio descriptivo empírico realizado en un corpus oral bilingüe chino y español de 30 conversaciones, 15 de las cuales fueron en chino y 15 en español, mantenidas por estudiantes del Departamento de Español de Wenzao, con un nivel B2 en ELE; cada convesación duró 5 minutos. En este trabajo se analizaba el impacto de la lengua materna sobre la lengua meta en la escucha atenta y participativa de los mismos estudiantes sinohablantes de ELE. Los resultados indicaron que los estudiantes se acercaron a estrategias procedentes de la LM para realizar su escucha participativa, evidenciándose un fenómeno de transferencia lingüística o de elementos paralingüísticos, pero sobre una transferencia pragmática.

Se realizó un estudio cuantitativo de estadística descriptiva e inferencial (T de Student y la correlación de Pearson). También un estudio cualitativo con ejemplos representativos de cada grupo.

De manera resumida, los resultados al comparar las conversaciones chinas y españolas realizadas por los mismos estudiantes sinohablantes mostró que:

(1) Los estudiantes cuando hablaban en español seguían un mismo patrón en la producción de TA verbales, ya que se obtuvo una correlación positiva de Pearson, considerando la significancia estadística al 1% ($p<0.01$).

(2) También se obtuvo una correlación positiva de Pearson ($p<0.01$), en la predilección de utilizar los lugares de transición pertinente, sobre todo, las marcas de conclusiones gramaticales. El mismo fenómeno se observó en la mayor intervención del oyente evitando la superposición de habla.

(3) Los TA verbales en lengua materna y L2, utilizaron sobre todo las estrategias de acuerdo, seguimiento y entendimiento, de mayor a menor frecuencia respectivamente. En estos casos también se obtuvo una correlación positiva de Pearson. Estos datos indican que se han utilizado los mismos patrones de escucha en la L2 que los que se utilizaron en la L1.

(4) En la estructura lingüística de los apoyos verbales también se siguieron los mecanismos de producción de apoyos conversacionales procedentes de la L1.

(5) En relación a la producción de apoyos verbales según la influencia del contexto, se obtuvo una correlación positiva en los requerimientos pragmáticos del hablante. Este dato muestra que al ser mayor el número de apoyos requeridos que voluntarios, los TA deben ser considerados no como la emisión voluntaria del oyente, sino como un elemento esencial al acto comunicativo ya que viene determinada su producción por la propia interacción oral (Cestero, 2000; Pérez, 2011).

Reflexionando sobre los resultados obtenidos observamos que los estudiantes sinohablantes de ELE han seguido mayoritariamente un patrón procedente de su lengua materna, es decir, ha estado presente en todas las conversaciones un fenómeno de transferencia, sobre todo, por la naturaleza de los TA, pragmática.

Visto lo anterior, observamos que los sinohablantes presentan dificultades para adquirir la competencia comunicativa del oyente español nativo. Estudiantes que llevan 7 años estudiando español, siguen articulando de manera inconsciente, las estrategias procedentes de su lengua materna. La pregunta que debemos formularnos es si estas estrategias son convenientes o no para la adquisición de la competencia comunicativa. La respuesta, si atendemos a conversaciones entre sinohablantes, podría ser que sí, ya que se ha observado como son mecanismos utilizados en su propia lengua y que le sirven para una nueva lengua, como es el español.

Sin embargo, la respuesta, debe ser negativa, y afirmar que no es conveniente porque a la hora de entablar conversaciones con los hablantes nativos, si no son competentes comunicativamente en la lengua meta, en el sentido que siguen utilizando sus propias estrategias pragmáticas de la lengua materna, podemos postular que probablemente estos estudiantes sinohablantes presentarán en la comunicación oral con hispanohablantes numerosos problemas de índole pragmático.

El patrón latino de conversación más interruptivo, colaborativo, puede ser un obstáculo comunicativo en la interacción del patrón menos intrusivo, respetuoso y de mayor empatía afectiva y social que presentan las lenguas orientales.

Estamos, pues, exponiendo las bases para un futuro trabajo investigador que analice en un nuevo corpus de conversaciones en español entabladas entre sinohablantes e hispanohablantes para poder observar los problemas conversacionales en la escucha y la existencia o ausencia de la convergencia sociolingüística (Heinz, 2003).

5. Conclusiones

Hemos presentado un artículo, que ha intentado realizar un acercamiento al mundo sinohablante para subrayar dos de las dificultades que los profesores de ELE observamos en nuestras clases. Por un lado, problemas de índole fonológica, derivados, sobre todo de la diferente discriminación fonológica establecida en los primeros años de vida. Y por otro lado, hemos expuesto las dificultades sociolingüísticas de las conversaciones en LM y L2 entabladas por estudiantes sinohablantes, percibiendo fenómenos de transferencia pragmática que nos permiten

plantear para futuros trabajos la necesidad de investigaciones basadas en corpus orales interculturales, donde nativos sinohablantes dialoguen con hispanohablantes en lengua española. Este tipo de estudio, permitirá describir y descubrir las dificultades del oyente, y por lo tanto, tomar conciencia para elaborar nuevas propuestas didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biq, Y.O. (1998): «Overlap in Mandarin conversation», Paper presented at the Ninth North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL 9). California: University of Southern California.
- Birdsong, D. (2006): «Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview», Language Learning, 56, pp. 9-49.
- Blakemore, S.J., y U. Frith (2000): «The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning» [en línea], ESRC Teaching and Learning Research Programme. Disponible en: http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/11 [fecha de acceso: 24 de octubre de 2011].
- Calvin, W. (2001): Cómo piensan los cerebros, Madrid, Debate.
- Cestero Mancera, A.M. (2000a): Los turnos de apoyo conversacionales, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- — (2000b): El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- — (2005): La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Arco/Libros.
- Chui, K. (1999): «Overlapping speech in Chinese conversation», Journal of Chinese Language and Computing, 14 (2), pp. 139-156.
- Clancy, P.M., S.A. Thompson, R. Suzuki y H. Tao (1996): «The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin», Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies, 26 (3), pp. 355-387.
- Consejo de Europa (2002): Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Cortés Moreno, M. (1998): «Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino», Estudios de Fonética Experimental, IX, pp. 67-134
- — (2009): «Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China», Suplementos marcoELE, 8, pp.1-17.
- Gardner, R. (2001): When listeners talk, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Guenther, F.H. y J.W. Bohland (2002): «Learning Sound Categories: A Neural Model and Supporting Experiments», Acoustical Science and Technology, 23(4), pp. 213-221
- Guo, N. y R. Wills (2004): «An Investigation of Factors Influencing English Listening Comprehension and Possible Measures for Improvement» [en línea], disponible en: http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf [fecha de acceso: 21 de octubre de 2011].

- Heinz, B. (2003): «Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations», Journal of Pragmatics, 35 (7), pp. 1113-1142.
- Hess, L.J. y J.R. Johnston (1988): «Acquisition of Back Channel Listener Responses to Adequate Messages», Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal, 11 (3), pp. 319-335.
- Ishida, H. (2006): «Learners' perception and interpretation of contextualization cues in spontaneous Japanese conversation: Back-channel cue Uun», Journal of Pragmatics, 38 (11), pp.1943-1981.
- Iwasaki, S. (1997): «The Northridge earthquake conversations: The floor structure and the "loop" sequence in Japanese conversation», Journal of Pragmatics, 28 (6), pp. 661-693.
- Jing, Y. (2004): «An examination on the function of nods in Chinese conversation» [en línea], disponible en: http://www1.tcue.ac.jp/home1/k-gakkai/ronsyuu/ronsyuukeisai/47_1/you.pdf [fecha de acceso: 23 de julio de 2008].
- Joaquin, A.D. (2009): «Exploring a Neurobiological Basis for the teaching of segmentals in the ESL/EFL Classroom», The Asian EFL Journal Quarterly, 39, pp. 13-22.
- Kennedy, T.J. (2006): «Language learning and its impact on the brain: Connecting language learning with the mind through content-based instruction», Foreign language annals, 39(3), pp. 471-487.
- Kita, S., y S. Ide (2007): «Nodding, aizuchi, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships», Journal of Pragmatics, 39 (7), pp. 1242-1254.
- Kroll, J.F. y A.M.B. De Groot (2005): Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches, New York, Oxford University Press.
- Kuhl, P.K. (1998): «The development of speech and language», en T.J. Carew, R.Menzel y C.J. Shatz (eds.), Mechanistic relationship between development and learning, New York, Wiley, pp. 53-73.
- Lattner, S., M.E. Meyer y A.D. Friderici, (2005): «Voice Perception: Sex, Pitch, and the Right Hemisphere», Human Brain Mapping 24, pp. 11-20.
- Lennenberg, E. (1967): Biological fundations of language, New York, John Wiley and Sons.
- Li, H.Z. (2006): «Backchannel responses as misleading feedback in intercultural discourse», Journal of Intercultural Communication Research, 35 (2), pp. 99-116.
- Liu, J. (1987): «Denwa de no aizuchi hindo no chuunichi hikaku (Chinese-Japanese comparison of the frecuency of backchannels over the phone)», Gengo (Language), 16 (12), pp. 93-97.
- Maynard, S.K. (1989): Japanese conversation: Self-contextualization through structure ad interactional management, Norwood, NJ, Ablex.
- — (1997): «Analyzing interactional management in native/non-native English conversation: A case of listener response», International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 35 (1), pp. 37-60.
- Pérez Ruiz, J. (2008): «Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia», en Proceedings of the 5th Cross-Strait Conference on Foreign Language Instruction. Kaohsiung, Taiwán: Wenzao Ursuline College of Languages.
- — (2011a): El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Nebrija.

- — (2011b): «Utilización didáctica de los corpus orales en la clase de conversación de ELE», en Proceedings of the 7th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching & Learning, Taipei, Universidad Fujen, pp. 197-216.
- — (2011c): «Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados», Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 10, pp. 1-21.
- Pickering M.J. y S. Garrod (2004): «Toward a mechanistic psychology of dialogue», Behav Brain Sci, 27, pp. 169-190.
- Rost, M. (1994): Introducing Listening, London, Penguin.
- Rubin, J. (1994): «A review of Second Language Listening Comprehesion research», The Modern Language Journal, 78, pp. 199-221.
- Stephens, G.J., J. Lauren, L.J. Silbert y U. Hasson (2010): «Speaker–listener neural coupling underlies successful communication», en Proceedings of the National Academy of Sciences, 107(32), pp. 14425-14430.
- Tao, H. y S.A. Thompson (1991): «English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstratum pragmatic `interference'», Journal of Pragmatics, 16 (3), pp. 209-223.
- Van Beek, Y. (2006): «Gender-specific development of nonverbal behaviours and mild depression in adolescence», Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47 (12), pp. 1272–1283.
- Van Berkum, J.A. (en prensa): «The electrophysiology of discourse and conversation» [en línea], en M. Spivey, K. McRae y M. Joanisse (eds.), The Cambridge handbook of psycholinguistics, Cambridge, Cambridge University Press. Disponible en: http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/cogs179/vanberkum.pdf [fecha de acceso: 18 de mayo de 2011].
- White, S. (1989): «Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese», Language in Society, 18 (1), pp. 59-76.
- Wolf, J.P. (2008): «The effects of backchannels on fluency in L2 oral task production», System, 36 (2), pp. 279-294.
- Yamada, H. (1992): American and Japanese business discourse: A comparison of international styles, Norwood, NJ, Ablex.
- Young, R.F. y J. Lee (2004): «Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations», Journal of Sociolinguistics, 8 (3), pp. 380-407.

La secuenciación de ideas por parte de los aprendientes sinófonos taiwaneses en la clase de E/LE

LUIS RONCERO MAYOR
Universidad Nacional de Taiwán

1. Introducción

Uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los estudiantes sinófonos de español como lengua extranjera en los niveles intermedios y avanzados es la secuenciación de ideas. En el discurso oral pasan desapercibidas ciertas oraciones que entran dentro de lo ilógico o que no se ciñen a ciertos preceptos lingüísticos básicos como la relevancia y la argumentación. En la comunicación escrita o en las presentaciones orales que han sido previamente preparadas la irregularidad en la ordenación de los argumentos puede crear malentendidos y expectativas erróneas entre ambas partes.

Con frecuencia los enunciados del aprendiente sinófono presentan una secuenciación de ideas aparentemente desordenada cuando se leen de acuerdo con la tradición de lógica aristotélica. La lógica grecolatina tiene como objetivo argumentar sobre un principio determinado y convencer al interlocutor de nuestras ideas. En términos filosóficos, la lógica trata del razonamiento correcto (Shapiro, 2009). Una de las razones de dicha diferencia es que la estructuración de ideas por parte de sinófonos está sujeta a la influencia de un pasado cultural y lingüístico que aún es perceptible en el discurso actual. No sólo existen divergencias a nivel formal, sino que la lógica de los procesos mentales y el objetivo de la comunicación también difieren considerablemente. El aprendiente sinófono debe enfrentarse a un nuevo sistema de comunicación, en el que tanto la forma como las reglas y las expectativas suponen un desafío. El profesor ha de entender dicho reto y aplicar soluciones basadas en parte en un acercamiento al esquema mental sínico.

Así pues, la interpretación y producción de un mismo enunciado por parte de un estudiante con un marco conceptual sínico y su homólogo perteneciente a la tradición grecolatina difieren considerablemente. En parte esto se debe a la propia idiosincrasia cultural china y a la presencia constante de la ambigüedad en el discurso chino, campo que ha sido tratado en sus diferentes facetas por diversos autores (Sun, 2002: 85). En algunos casos esta característica puede dar lugar a malentendidos (Xu, 2002: 15). Por tanto, conocer esta faceta de la lengua materna de los aprendientes sinófonos resulta de gran ayuda de cara al profesor de español.

El chino, como lengua aislante, está formado por unidades monosilábicas independientes y carece de morfología (Norman, 1988: 8-12). Por esto, en una gran cantidad de casos se omite información que debe aparecer en una lengua aglutinante como el español. En un artículo publicado en 1959, el lingüista Yuan Renchao presentó al público occidental un breve artículo

sobre el funcionamiento de la lógica en la lengua china. En él indicaba que ésta estaba supeditada a la forma y estructura que impone la propia lengua (Yuen, 1959: 1). Una gran parte de los ejemplos que propone están relacionados con la omisión de elementos oracionales en chino, que en lenguas occidentales como el inglés —sobre la que trabaja Yuen— o el español son necesarios para la comprensión del enunciado en cuestión. Sin embargo, más que las imposiciones formales de la lengua china se trata más bien de una característica en particular del idioma chino que, como lengua aislante, es de por sí ambigua en relación con sus homólogas aglutinantes.

Al tratarse de un tema tan extenso el presente artículo únicamente presenta algunos de los principios fundamentales sobre los que se basa la ordenación de ideas y la retórica tradicionalmente en China: los cuatro libros y los cinco clásicos confucianos, la interpretación de los clásicos *(jingyi* 經義), la argumentación *(lun* 論), el ensayo en ocho secciones (*baguwen* 八股文) y la evolución hasta la norma de la lengua común (*putonghua* 普通話) a partir del lenguaje literario (*wenyanwen* 古文). Se propone que el estudiante de español en Taiwán está condicionado por las normas de escritura en chino que se enseñan todavía en los años de primaria y secundaria. En la segunda parte del artículo se emplean ejemplos reales extraídos de redacciones de estudiantes de español taiwaneses de la Universidad Nacional de Taiwán[1].

2. Los modelos tradicionales de escrito en chino

El punto de inflexión de la estructuración tradicional de los escritos en chino lo marcó el movimiento del 4 de mayo de 1919 (Chen, 1970). En el aspecto político se trataba de una revolución en contra de las exigencias impuestas en el Tratado de Versalles; en lo literario supuso la puesta en marcha de la propuesta de Hu Shi 胡適 (1891-1962) de implantar la lengua vernácula como la lengua de uso literaria (Li, 1964). No sólo se trató de un cambio a nivel formal, sino que también la estructura se vio afectada. A partir de ese momento proliferó la traducción de obras de carácter científico en lenguas occidentales, principalmente en inglés, y comenzó a cambiar la manera de presentar la información.

El peso de los clásicos confucianos aún seguía vigente, pero con estas reformas se trató de dar un enfoque más crítico a la manera de escribir impuesta desde los inicios de la era imperial china. Tradicionalmente había tres tipos de estructuración de ideas en los escritos: *jingyi* 經義, «explicación de los clásicos [confucianos]»; *lun* 論, «comentario/discusión» y *baguwen* 八股文, «ensayo en ocho secciones». A lo largo de la historia han sido modificados en función de las necesidades de la Corte. A continuación se hace una breve presentación de las características principales de cada uno.

[1] Los ejemplos son reales y están sacados de las presentaciones orales que realizaron los alumnos de segundo año (120 horas de clase) durante el primer semestre del curso académico 2011-2012, correspondiente a los meses de septiembre hasta enero.

2.1. La explicación de los clásicos (jingyi)

El *jingyi* 經義 o «explicación de los clásicos [confucianos]» es un tipo de estructura de ensayo que tiene sus bases en los comentarios y explicaciones que se añadían a los textos clásicos de la escuela confuciana. Estas anotaciones recibían el nombre de *yi* 義, «explicación/significado», de ahí la denominación posterior. Los aspirantes a funcionarios públicos durante la época imperial tenían que dominar este tipo de escrito. El objetivo principal era explicar de manera clara y concisa una serie de escritos citando los clásicos confucianos, que servían como modelo para explicar los textos que se examinaban.

En el año 1072 Wang Anshi 王安石 (1021-1086), consejero del entonces emperador Shenzong 神宗 (r. 1067-1085), seleccionó sus propios comentarios de tres clásicos confucianos —*Zhouli* 周禮 (*Ritos de los Zhou*), *Shu* 書 (*Libro de documentos*) y *Shi* 詩 (*Libro de las odas*)— para examinar a los aspirantes a funcionarios imperiales. De esta manera Wang implantó la explicación de los clásicos como uno de los temas de ensayo que formaban parte del examen imperial (Kong y Wang, 2003: 76).

2.2. La argumentación (lun)

El ensayo basado en *lun* 論, o «argumentación», tenía como objetivo la explicación de un tema determinado, pero no había que recurrir necesariamente a los clásicos. Guarda cierta similitud con el modelo de explicación de los clásicos, pero en este formato el autor tiene libertad para aportar su propia visión sobre la cuestión a tratar.

El término *lun* significa *yilun* 議論, «comentar, discutir». En comparación con su homólogo anterior, éste tiene un rango temático mucho más amplio. La diferencia fundamental entre este tipo de escrito y el formato de explicación de los clásicos es que en éste era estrictamente necesario definir el tema mediante las obras clásicas confucianas. Por su parte, en la argumentación el objetivo era el aprendizaje y la defensa de un argumento o una tesis determinada, siempre de acuerdo con las obras clásicas (ibíd: 77). Así pues, la argumentación dejaba mucho más espacio para la opinión personal del autor, mientras que en el ensayo basado en la explicación de los textos el autor debía ceñirse a los contenidos de las obras confucianistas.

La argumentación no sólo estaba limitada a los clásicos confucianos, sino que cualquier objeto o tema se podía describir mediante este formato (ibíd). La única excepción era cuando el tema a tratar era uno de los cuatro libros. En este caso, tanto si se empleaba el formato de explicación (*jingyi*) como el de argumentación (*lun*), el autor debía en todo momento citar los comentarios clásicos de las obras confucianas. En otras palabras, el texto no dejaba lugar para la creatividad o la imaginación, ya que la referencia siempre eran las obras clásicas.

2.3. El escrito en ocho secciones (baguwen)

El tercer tipo de estructura es el llamado *baguwen* 八股文, «ensayo en ocho secciones». Fue el formato de ensayo mayoritario utilizado en los exámenes imperiales durante los periodos Ming (1368-1644) y Qing (1644-1911). Se denomina así debido a su división en ocho partes: apertura (*poti* 破題), desarrollo (*chengti* 承題), exposición inicial (*qijiang* 起講), argumento inicial (*qigu* 起股), argumento central (*zhonggu* 中股), argumento posterior (*hougu* 後股), argumento final (*shugu* 束股) y conclusión (*dajie* 大結). Cada una de ellas estaba sujeta a limitaciones en el número de sinogramas y frases por sección y en el conjunto del ensayo. También era necesario atenerse a un patrón rítmico determinado (Hoi, 2005: 307).

Su fundador fue Wang Anshi 王安石 (1021-1086), aunque no está clara la fecha de su implantación oficial en el sistema de exámenes. Tradicionalmente se ha creído que los responsables de la formalización de este formato fueron el emperador Taizu 太祖 de la dinastía Ming, también conocido por su nombre Zhu Yuanzhang 朱元璋 (1328-1398), y Liu Ji 劉基 (1311-1375), uno de sus consejeros. No obstante, en estudios recientes se ha demostrado que este sistema es una evolución de la estructura exigida en los exámenes imperiales durante las dinastías Song (960-1279) y Yuan (1279-1368) (Huang, 2005: 168). En lugar de considerar este tipo de ensayo como una creación del periodo Ming se considera una continuación de los formatos *jingyi* 經義 y *lun* 論 explicados anteriormente.

El objetivo de este tipo de escrito era explicar una cita de los clásicos confucianos, de manera que la argumentación tenía escasa utilidad en la vida real. Con el tiempo el número de candidatos aspirantes a un puesto en la Corte aumentó, lo cual llevó a poner aún más restricciones a la estructura. Los escritos resultaban pedantes y los candidatos tenían que prepararse a conciencia los temas que se examinaban en las convocatorias. De esta manera, otras destrezas como la creatividad o la imaginación no entraban dentro de los exámenes y quedaban al margen (Hoi, 2005: 315).

3. La influencia de la estructura ensayística tradicional china

En los escritos en español de estudiantes sinófonos taiwaneses es frecuente observar resquicios de los tipos de ensayo presentados anteriormente. Si bien no es común encontrar citas de los clásicos confucianistas en los escritos, sí es cierto que impera la descripción en detrimento de la opinión personal de corte directa. Esto es una consecuencia de la humildad que defiende el confucianismo y la idea de no destacar en el grupo, sino ser uno más de él y respetar la armonía social que debe predominar en todo momento. La exposición de una opinión personal sobre un tema determinado puede dar lugar a disputas entre los miembros del grupo, lo cual provocaría tensiones e influiría negativamente en la estabilidad armónica del mismo.

En un artículo pionero en su campo, Kaplan señaló que cada lengua y cultura posee unas características propias y, por tanto, es natural que el orden de los párrafos sea específico para cada idioma (Kaplan, 1972: 63). Añade que en la tradición anglosajona la secuenciación de los párrafos es de tipo lineal y directa (ibíd.: 10-11), mientras que la estructura tradicional de los escritos en

chino sigue un patrón indirecto bastante marcado (ibíd.: 46). Los escritos de los estudiantes sinófonos de E/LE suelen presentar esta característica, que en parte se debe también a las reglas impuestas por el sistema educativo taiwanés en la creación de textos en chino. Kaplan defiende que la estructura de los escritos a cargo de los estudiantes sinófonos de, en su caso, inglés presenta patrones similares al formato de ensayo en ocho secciones (*baguwen*).

Por otro lado, otros autores consideran esta estructura poco influyente en los escritos de los estudiantes sinófonos de la actualidad (Mohan y Lo, 1985: 518-19). Señalan que el ensayo en ocho secciones era uno de los muchos formatos en los que se escribía en chino antiguo (*guwen* 古文). En su opinión, no era más que una herramienta del gobierno Qing para controlar a los intelectuales, de ahí el número elevado de limitaciones a la estructura y contenidos. Para explicar el fenómeno real de redacciones de corte más indirecta a cargo de los estudiantes sinófonos, Mohan y Lo indican que las dificultades de organización y secuenciación de ideas en los estudiantes sinófonos no tiene relación con la tendencia cultural a ser relativamente más indirectos, sino que el problema reside en la importancia que se le concede a la corrección gramatical en detrimento de la organización de los escritos (ibíd.: 524-25).

El trabajo de Mohan y Lo se llevó a cabo con estudiantes sinófonos de Hong Kong, donde la enseñanza de inglés en la educación primaria y secundaria está centrada en el aprendizaje de patrones gramaticales y no en la organización de ideas o en la argumentación de las mismas. En Taiwán la situación con el inglés es similar: el estudiante debe aprender patrones fijos y emplearlos casi por imitación. Si bien es cierto que esta importancia concedida a la forma en detrimento del contenido repercute en los escritos que producen los estudiantes en español, este aspecto de la enseñanza de segundas lenguas en contextos sínicos está directamente relacionada con el pasado histórico y cultural basado en una tradición confucianista, donde la argumentación personal estaba en un segundo plano.

De hecho, los modelos de escritura para la propia lengua china que se enseñan en Taiwán durante los años de primaria y secundaria también siguen un patrón similar, con una atención mayor a la descripción mediante proverbios, citas de clásicos y una adjetivación pomposa. Desde el punto de vista de la escritura de corte más lineal que sigue el modelo anglosajón, y que se ha impuesto en muchos contextos, estos adornos son excesivos y dificultan la lectura y el seguimiento del hilo conductor del escrito. Así pues, esta característica de los escritos en su propia lengua materna, sumada a la importancia que se concede a la corrección gramatical y a la repetición de patrones sintácticos, nos llevan a pensar que sí hay una influencia muy clara en los escritos que producen los estudiantes sinófonos taiwaneses en español.

4. La influencia de la lógica grecolatina en la «lógica» china

El término «lógica» en chino, *luoji* 邏輯, es una traducción fonética del término en inglés. Esto no implica que no exista una lógica china *per se*, sino que difiere de la concepción occidental. A partir del periodo llamado el «Movimiento del cuatro de mayo de 1919» ha crecido el interés por responder a la pregunta de si la lógica aristotélica se corresponde de alguna manera con su homóloga china. Algunos autores opinan que ha influido más la dificultad real de comprender

ciertos textos filosóficos chinos que tratan cuestiones similares al concepto de lógica occidental (Cheng, 1965: 196). Entre estos escritos destaca la obra de Mo Ti o Mo Zi 墨子 (470-391 a.e.c.), fundador de la escuela mohísta, y los escritos de Gongsun Long 公孫龍 (325-250 a.e.c.), famoso por la paradoja «el caballo blanco no es un caballo» (*baima fei ma* 白馬非馬) (Graham, 1989: 75-95).

El mayor contacto con lenguas occidentales es otro de los aspectos que ha influido en la lógica de la lengua china. A partir de 1919 se empezaron a traducir al chino un gran número de obras occidentales, principalmente anglosajonas. Los traductores tuvieron que hacer frente a nuevas maneras de presentar la información y a estructuras gramaticales más complejas que las del chino. Por ejemplo, el orden de palabras en español es relativamente flexible gracias a la información morfológica; en chino el orden es más estricto y en las oraciones condicionales, en las concesivas y en las oraciones que expresan causa y efecto, la subordinada precede a la principal (Wang, 1958). Así, una frase en chino del tipo «Temas familiares; he llegado tarde» significa «Debido a temas familiares, he llegado tarde», o bien, siguiendo un orden más natural: «He llegado tarde por temas familiares».

En chino no es necesario añadir los conectores que indiquen la relación entre las dos cláusulas. Esta tarea es responsabilidad del interlocutor. Sin embargo, tras el contacto con lenguas occidentales los traductores se vieron obligados a expresar de manera precisa lo que en chino se expresaba de forma más ambigua (Kirkpatrick y Xu, 2002: 272). Hoy en día, tras el contacto del chino con el inglés es posible escuchar en chino frases que siguen el patrón: «He llegado tarde debido a cuestiones familiares». Ahora bien, a pesar de la aparición de este tipo de estructura, más frecuente en lenguas occidentales, en chino moderno se suele optar por presentar la subordinada en primer lugar seguida de la oración principal, tanto en el discurso oral como en el escrito (Kirkpatrick, 1991, 1993).

Así pues, el contacto entre el chino y lenguas occidentales ha provocado un cambio en la lógica y también en la norma utilizada a lo largo de la historia. En la actualidad, la norma que se emplea es el llamado *putonghua* 普通話 o «lengua común», que en un comienzo tenía una imagen negativa y se veía como una variedad inferior (Chen, 1999). Anteriormente se empleaba el término *guoyu* 國語 o «lengua nacional», que aún se emplea en Taiwán para referirse al chino mandarín. Fue en el año 1956 cuando en China se impuso el término *putonghua*, que se definió como «la norma estándar del chino moderno basado en el sistema fonológico de Pekín y su pronunciación, y los dialectos del norte como su dialecto base; las formas gramaticales de obras literarias modernas como modelo» (citado en Chen, 1999: 24).

En estudios recientes sobre la organización de ideas en textos escritos sobre sinófonos se ha demostrado que en China los libros de textos sobre redacción en esta lengua no piden al alumno que se ciña a la estructura de escrito en ocho secciones (*baguwen*) ni al formato *qicheng zhuanhe* 起承轉合, «inicio, desarrollo, giro y cierre» (Kirkpatrick, 1997: 242). Este último es una evolución algo más simplificada del primero. Aún se utiliza en Taiwán como modelo para desarrollar escritos en chino, y por supuesto, influye de manera evidente en los escritos de los estudiantes sinófonos taiwaneses. Por otra parte, autores como You han defendido la existencia de la retórica china desde tiempos remotos. Defiende que el contacto con el saber científico occidental a partir del s. XX ha enriquecido aún más la retórica china fundamentada en textos de la Antigüedad (You, 2005: 151).

Pero quizás uno de los aspectos de la lógica textual que no ha cambiado es la visión del texto como un todo. Esta idea la propuso de manera pionera y reveladora Liu Xie 劉勰 (s. VI e.c.), el autor de la obra *El corazón de la literatura y el cincelado del dragón* (*Wenxin diaolong* 文心雕龍). En ella se analizan por primera vez los temas principales de creación literaria: los fundamentos, los géneros, las materias, las formas, los estilos y las técnicas (Blanco, 2005: 185). Una de las ideas que recalca el autor desde el principio es que la creación literaria supone un «todo orgánico» bajo el control de la mente, el pensamiento y la imaginación del escritor (citado en Blanco, 2005: 185):

> ¿Qué quiere decir «organización»? Significa una visión comprensiva de la pieza literaria como un todo con respecto tanto a su lenguaje como a sus ideas, proporciona un principio subyacente para unificar todas sus partes; define las condiciones que gobiernan lo que debería incluirse y excluirse, y dispone en armonía los elementos de diversos campos; en pocas palabras, organiza toda la pieza de tal forma que, aunque esté compuesta de varios elementos, no caerá en una falta de estándar propio» (Liu Xie, 1983: 437; citado en Blanco: 187).

Cabe destacar de esta explicación general el uso de los términos «unidad» y «armonía». Como ya he indicado anteriormente la armonía es el principio fundamental sobre el que se basan las relaciones sociales según la mentalidad china. Para mantenerla la regla de oro es evitar las opiniones directas que puedan dañar los sentimientos del interlocutor y, con ello, la relación armónica existente. Por su parte la unidad está relacionada con la visión taoísta del mundo, en la que todo forma parte de un principio unificador que engloba todo denominado Tao (*dao* 道). Al encontrarse todo en conjunción con el movimiento del Tao, todo está en armonía y todo forma parte de la misma unidad, estando a su vez interrelacionado entre sí.

Por lo tanto, Liu Xie define en dos términos —unidad y armonía— los dos principios a los que hay que ceñirse para lograr la fluidez y la cohesión en la retórica textual. En realidad estos fundamentos no son invención propia; él más bien llevó a cabo un análisis y concluyó que la corrección formal en escritura debía contemplar estas dos ideas. Para ilustrar las ideas de Liu Xie y también mostrar la influencia de la estructura ensayística tradicional china, a continuación se muestran dos ejemplos reales de alumnos de español de la Universidad Nacional de Taiwán.

5. La influencia del ensayo tradicional chino en la actualidad

En esta sección se van a mostrar dos redacciones de alumnas de segundo año de español en la Universidad Nacional de Taiwán. Ambas estudian la carrera de Filología Inglesa y español como lengua optativa un mínimo de cuatro horas a la semana. Tras la presentación comprobaremos cómo aún están vigentes los principios del ensayo tradicional chino que se han explicado con anterioridad, especialmente el formato llamado ensayo en ocho secciones y su desarrollo posterior: *qicheng zhuanhe* 起承轉合, «inicio, desarrollo, giro y cierre».

5.1. Estructura ensayística descriptiva

En las tablas a continuación se aprecian las cuatro partes definidas de la redacción, de acuerdo con el esquema *qicheng zhuanhe*, que es una evolución del ensayo en ocho secciones:

Redacción 1: Descriptiva	
Estructuración	**Texto**
Qi 起 Inicio	Buenos días, soy 奕凡, y hoy a presentar 美濃, que es un lugar ea en el sur de Taiwan, muy cerca de 高雄. Tardáis unos cuaren minutos en ir en coche. Mi padre es de 美濃, así que mi fami vamos a ahí cuando Año Nuevo de chino. Me gusta el y quie presentar qué bueno el es.

En esta primera parte encontramos el «inicio», que en el ensayo en ocho secciones se denominaba *poti* 破題 (lit. «romper el tema»). En él se establecen los términos de la exposición posterior y responde a las preguntas: ¿Qué vas a presentar y por qué? La única opinión de carácter personal se encuentra en la última frase. Este es un comienzo típico de las redacciones de los estudiantes sinófonos taiwaneses de español. Normalmente suelen indicar sus preferencias para justificar el tema que van a tratar.

Cheng 承 Desarrollo	Mi abuelo estudió a fabricó y vendió paraguas de papel, y hoy el es viejo, así que mi tíos tienen un tienda que vende paraguas de papel y cosas y comidas de 美濃. Se llama 美濃民俗村. Vosotros pueden ir a ahí cuando váis a 美濃. En 美濃民俗村, mi otra tía vendió juguetes antiguos (古早味童玩) y legumbres maceradas en salsa de soja (醬菜) que mi abuelo y ella hacen. En Año Nuevo de chino que viene, yo he trabajado en la tienda de mi tía por cinco días. Cuando Año Nuevo, muchas personas han ido a ahí, y unos extranjeros han preguntadome. Pero he explicado cuál los cosas son en inglés estuvo muy difícil. Si vais a allí cuando Año Nuevo, yo puedo dar cosas y comidas a vosotros.

En esta segunda parte se desarrolla el tema. Corresponde a la sección de «desarrollo» (*chengti* 承題). Tras unas frases indicando y justificando su relación con el pueblo en cuestión (Meinong 美濃) se describen elementos que existen en dicho lugar, como los paraguas de papel y distintos tipos de comidas. En todo caso se trata de una descripción. El segundo párrafo relata una experiencia personal, que se podría incluso incluir dentro del siguiente apartado del ensayo, el giro o *zhuan*.

Zhuan 轉 Giro	Un excritor famoso pensó 美濃 es famoso por el paisaje como hay muchas motañas y edificios antiguos y bonitos. El dijo este lugar es muy bueno por vivir, como es apacible y tranquilo. La comida es muy buena también, por ejemblo, fidoes de 美濃, un tipo de té que se llama 擂茶, y intestines gruesos con jengibres.

En el ensayo de ocho secciones ahora le correspondería la argumentación, que aquí no está presente. En cambio, se corresponde perfectamente con el tercer paso de la estructura *qicheng zhuanhe*. Esta parte corresponde a la sección llamada *zhuan* 轉, que significa literalmente «girar». El objetivo es preparar al lector para el cierre del escrito dirigiendo su atención a otro aspecto del tema diferente, citando una obra o a un autor que guarde cierta relación. Al observar el giro que ha dado la redacción en este párrafo al sacar a colación un escritor al que no menciona y relacionarlo finalmente con la comida, un tema que ya había tocado anteriormente. En definitiva, está preparando el cierre final, que en este caso es muy breve.

He 合 Cierre	美濃 es un buen elección para una excrusión, y podéis llamarme cuando váis allí.

El cierre final se correspondería con la conclusión general (*dajie* 大結) que aparece en el ensayo en ocho partes. En realidad el cierre es, como su nombre indica, una manera de terminar el escrito con una frase como la que la alumna ha empleado. No es una conclusión como la conocemos en occidente, sino que es una manera de finalizar el escrito tras haber dado un giro previo.

En esta primera redacción la alumna presenta el pueblo natal de su padre. Es un escrito totalmente descriptivo en el que no aparece ningún elemento personal. De principio a fin el texto está plagado de hechos y elementos de exposición, dejando de lado la visión personal o la comparación a modo de opinión. Esta manera de presentar hechos está de acorde con los preceptos de explicar un texto a través de los clásicos confucianos. En este caso la alumna no cita ningún texto clásico, pero sí emplea la descripción objetiva sin aportar opinión propia. De esta manera evita crear conflicto alguno con aquellos que estén en desacuerdo con su visión personal del tema.

Los principios de unidad y armonía que defendía Liu Xie están presentes. La descripción del texto gira en torno al pueblo Meinong y no se desvía del tema en ningún momento. Además, al no establecer ningún tipo de comentario de corte personal sobre el tema en cuestión es un texto que no va a crear conflicto alguno. La estudiante se siente segura describiendo hechos y tiende a ser más precavida cuando se trata de expresar un punto de vista personal.

5.2. Estructura ensayística argumentativa

En la siguiente redacción la alumna, de la misma clase y con el mismo nivel de español, habla sobre el metro de Londres y lo compara con el de Taipei. Al igual que en el ejemplo anterior, la estructura sigue el patrón *qicheng zhuanhe* (inicio, desarrollo, giro y cierre), pero en este caso aparecen resquicios de las secciones de argumentación del ensayo en ocho secciones.

Redacción 2: Argumentativa	
Estructuración	**Texto**
Qi 起 Inicio	Buenos diás, soy yi-jen y hoy voy a presentar el metro en Londres. Hace dos meses, yo fui a Inglaterra para un mes, y el metro es muy especial para mi. Y hace un mes, yo vi una noticia de el accidente de metro en Shanghai que es muy grave. He decidido presentar este tema porque yo creo un metro es muy importante y esencial para una ciudad. Con esta tema yo quiero mostraros el metro en Londres. Después de presentar, podéis pensar que diferencia hay el metro en Londres y en Taipei.

Al igual que en el caso anterior, la alumna comienza la redacción justificando por qué ha elegido el tema. El objetivo del escrito es, como indica al final de la introducción, mostrar a los compañeros el metro de Londres. En ningún momento se deja entrever ningún tipo de opinión personal ni defensa del metro de Taipei, aunque al final de la redacción se puede intuir que se inclina por el metro de su ciudad.

Cheng 承 Desarrollo	El metro en Londres hay once líneas y doscientos setenta estaciónes. Se puedes comer y beber en el metro que es conveniente pero las estaciónes en Londres es menos limpio que las en Taipei. Se puedes comprar un billete en un estación de tren, y usas el billete para tren y metro que es muy bueno. No hay ascensores por tanto no es cómodo. No hay aire acondicionados tampoco, por lo tanto es un poco cargado el ambiente. La velocidad de el metro en Londres es más rápido que lo en Taipei.

En el desarrollo se emplea el formato de descripción y comparación. Además de explicar algunas características del metro de Londres, establece comparaciones con el de Taipei. En un contexto occidental se esperan pequeñas conclusiones después de cada argumentación. De esta manera el lector conoce la inclinación del autor y se establece un desafío, ya que puede estar a favor o en contra de su opinión personal. Posteriormente, la alumna realiza comparaciones más

directas entre el metro de Londres y el de Taipei. Del mismo modo, el lector occidental espera una valoración de las comparaciones, que en toda la redacción brillan por su ausencia.

Zhuan 轉 Giro	En el estaciónes en Londres, hay mucho artistas demuestran. El demostración es intersante. Ahora, para el juego olímpicos, unos líneas a menudo cierra para modernizar que es muy inconveniente. El metro em Londres es muy diferencia que lo en Taipei.

Ya llegando al final de la redacción se produce un giro al introducir los temas de los artistas que actúan en el metro y a continuación los futuros juegos olímpicos que se celebrarán en Londres y las repercusiones en el uso del metro. La falta de coherencia y relación entre estos enunciados es evidente, un problema que se podría hacer frente proponiendo un modelo de estructura de párrafo. Al tener un esquema sobre el cual apoyarse el alumno podría llegar a organizar los párrafos de manera más ordenada y coherente.

He 合 Cierre	Hoy he hablado de el metro en Londres. Yo creo el metro es esencial en la vida de la gente. Por tanto he dicho unos ventajas y desventajas de los metros. Yo pienso estas es muy importante para el metro en Taipei. Está todos, Gracias. ¿alguna pregunta, por favor?

El cierre a modo de conclusión objetiva es similar al de la redacción anterior. La conclusión entra dentro de las leyes de armonía dictadas por los cánones confucianos y recopiladas por Liu Xie. Es abierta, en el sentido que deja espacio al lector para la imaginación y no provoca tensiones en el lector. También tiene unidad, al no abandonar el tema principal de los metros de Taipei y Londres. En definitiva, el escrito cumple con los requisitos impuestos por Liu Xie para la corrección textual. Sin embargo, a vista de un occidental tanto esta redacción como la anterior carecen de la parte subjetiva a la que tanta importancia se le otorga en la tradición grecolatina. Se podría decir que son textos vacíos, sin contenido, al no tratarse de exposiciones argumentativas, sino meramente a descripciones de hechos.

6. Conclusiones y propuestas

En los apartados anteriores se han expuesto algunos de los principios ensayísticos utilizados tradicionalmente en China y se ha señalado que las redacciones de los estudiantes de E/LE sinófonos taiwaneses están influidas por este pasado retórico. En su mayoría los principios de escritura se utilizaban para examinar a los aspirantes a puestos de funcionario en la Corte, de ahí que se concediera una importancia muy superior a la forma en detrimento del contenido. El aspirante debía explicar citando los clásicos confucianistas o argumentando basándose en ellos. Se

concedía muy poco espacio a la opinión personal y la crítica quedaba prácticamente al margen de todos los escritos.

Esta disposición tradicional a la hora de escribir se traduce en una forma de ver el mundo en la que la prioridad se concede a la armonía y a evitar conflictos o tensiones entre los miembros de un grupo. Hoy en día en Taiwán se sigue enseñando a los estudiantes a escribir en chino de acuerdo con estos principios y dejando una conclusión abierta para evitar una valoración negativa por parte del lector. Si bien no se aplica a todo tipo de escritos, las opiniones directas se suelen realizar a modo de pregunta retórica o bien de forma muy indirecta para no romper la armonía.

Desde el punto de vista de la tradición escrita grecolatina las redacciones escritas siguiendo estos preceptos carecen de fuerza y son meras descripciones de hechos. El papel del escritor queda en un segundo plano, y únicamente aparece tímidamente al final para finalizar la narración de manera abierta. Para paliar esta deficiencia una de las posibles propuestas es pedir a los estudiantes que estructuren los textos en cuatro puntos, que se corresponden con la estructura tradicional de *qicheng zhuanhe*:

1. Presentación del problema o de la situación.
2. Relevancia de la cuestión con la sociedad actual y con el lector.
3. Exposición del tema y argumentación personal.
4. Conclusión como refuerzo de la opinión personal.

Sería necesario ofrecer una redacción modelo para que el estudiante pueda tener un punto de apoyo. En el modelo que se ofrecería al estudiante habría que recoger de manera muy esquemática la estructura principal de los párrafos. Al igual que se hacía en la estructura tradicional ensayística china, sería conveniente proponer un límite de palabras por cada oración y párrafo. De esta manera podríamos adecuar la extensión y la complejidad del escrito al nivel del estudiante. En los niveles iniciales las frases podrían estar limitadas a un número pequeño de palabras, para que el estudiante se concentre en la fluidez entre oraciones y no en la extensión. En niveles intermedios y superiores se podría incluir conectores y el uso de conjunciones para aportar mayor naturalidad al escrito. En ambos casos propongo una explicación sistemática al alumno de qué se espera en cada párrafo y en cada oración. De esta manera se podría llevar al alumno por el camino adecuado de la estructuración de los escritos de acuerdo con la norma a la que se acostumbra en occidente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Pena, J.M. (2005): «El concepto de unidad textual en la crítica literaria tradicional china», en Análisis del discurso: lengua, cultura y valores. Actas del Congreso Internacional, Barcelona, Arco libros, vol. I, pp. 177-192.

- Chen, J.T. (1970): «The May Fourth Movement Redefined», Modern Asian Studies, 4, pp. 63-81.
- Chen, Ping (1999): Modern Chinese: Its History and Sociolinguistics, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cheng Chung-Ying (1965): «Inquiries into Classical Chinese Logic», Philosophy East and West, 15 (3/4), pp. 195-216
- Graham, A.C. (1989): Disputers of the Tao, Chicago, Open Court Press.
- Hoi K. Suen (2005): «The hidden cost of education fever: Consequences of the Kwago-driven education fever in ancient China», en Jong-gak Lee (ed.), Education fever in Korea, Education fever in the world: Analyses and policies, Seúl, Ha-woo Publishing Co, pp. 299-334.
- Huang, Qiang 黃強 (2005): «Baguwen shi Zhu Yuanzhang he Liu Ji suoding de ma» 八股文是朱元璋和劉基鎖定的嗎？[«¿Fueron Zhu Yuanzhang (emperador Taizu del periodo Ming) y Liu Ji los responsables de formalizar el ensayo en ocho secciones?»], Jiangzhun luntan 江准論壇 6, pp. 157-62.
- Kaplan, R.B. (1972): The anatomy of rhetoric: prolegomena to a functional theory of rhetoric, Philadelphia, Center for Curriculum Development (Concord, Massachusetts: Heinle and Heinle).
- Kirkpatrick, A. y Xu, Zhichang (2002): «Chinese pragmatic norms and 'China English'», World Englishes, 21 (2), pp. 269-79.
- Kirkpatrick, A. (1991): «Information sequencing in Mandarin in letters of request», Anthropological Linguistics, 33(2), pp. 1-20.
- — (1993): «Information sequencing in modern standard Chinese in a genre of extended spoken discourse», Text, 13(3), pp. 422-52.
- — (1997): «Traditional Chinese Text Structures and Their Influence on the Writing in Chinese and English of Contemporary Mainland Chinese Students», Journal of Second Language Writing, 6, pp. 223-44.
- Kong Qingmao 孔慶茂 y Wang Xiaoyang 王小洋 (2003): «Keju kaoshi zhong de jingyi yu lun» 科舉考試中的經義與論 [«Los formatos de ensayo jingyi (explicación de los clásicos) y lun (argumentación) empleados en los exámenes imperiales»], Journal of Shangrao Normal College, 23 (4), pp. 76-9.
- Li, Ao 李敖(1964): Hu Shi pingzhuan 胡適評傳 [Biografía de Hu Shi], Taipei, Wenxing shudian.
- Lui, Adam Yuen-Chung (1974): «Syllabus of the Provincial Examination (hsiang-shih) under the Early Ch'ing (1644-1795)», Modern Asian Studies, 8 (3), pp. 391-96.
- Mohan, B.A. y Lo, Winnie Au-Yeung (1985): «Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Development Factors», TESOL Quarterly, 19 (3), pp. 515-34.
- Norman, J. (1988): Chinese, Cambridge, Cambridge University Press.
- Shapiro, S. (2009): «Classical Logic» [en línea], en Edward N. Zalta (ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2009 Edition), Disponible en: http://plato.stanford.edu/archives/win2009/ entries/logic-classical/ [fecha de acceso: 21 de enero de 2012].
- Sun, Hao (2002): «Display and Reaffirmation of Affect Bond and Relationship: Invited Guessing in Chinese Telephone Conversations», Language in Society, 31 (1), pp. 85-112.

- Wang, Li (1958): Hanyu Shigao 漢語史稿 [History of the Chinese language], Beijing, Kexue Chubanshe.
- Xu Jianping 許建平 (2003): «Cong yinghan duibi kan hanyu de jianjie yu qiyi» 從英漢對比看漢語的簡潔與歧義 [«Comparación entre la brevedad y la ambigüedad en chino y en inglés»], Foreign Language Education 外語教學 1, pp. 15-18.
- You, Xiaoye (2005): «Conflation of Rhetorical Traditions: The Formation of Modern Chinese Writing Instruction», Rhetoric Review, 24 (2), pp. 150-69.

Mi primer día de clase con alumnos sinohablantes

Mª CRUZ RUBIALES NAVARRO
Universidad Pablo Olavide de Sevilla

1. Introducción

El primer día de clase suele ser especial para todos los profesores, difícil para la mayoría de profesores de español para extranjeros y, si los alumnos con los que se encuentra el profesor de español para extranjeros son alumnos sinohablantes, este primer día, este primer contacto puede ser, además… complejo. Es más que posible que unos y otros se sientan bloqueados y angustiados a causa del fuerte choque que tiene lugar entre la cultura china y la española.

Ante esta situación, el docente deberá reflexionar previamente sobre las estrategias y actitudes que puedan atenuar el conflicto, se verá asimismo obligado a plantearse qué actitud adoptar para que el estudiante chino se sienta más cómodo, mitigando así su angustia y le corresponderá, en fin, tener plena conciencia de las dificultades que suelen darse en el aula y prevenir las consecuencias perjudiciales que de una actitud negativa por su parte puedan generarse.

Nos plantearemos a continuación las distintas causas que suelen propiciar el choque cultural el primer día de clase con alumnos sinohablantes. Intentaremos llegar a alguna conclusión teórica y plantearemos una propuesta didáctica para procurar romper el hielo en dicho contacto inicial.

2. Causas de ansiedad en el aula el primer día

El primer día de clase puede generar ansiedad (inseguridad, miedo, desubicación…) ante una situación nueva que hace difícil y delicado este primer encuentro. Si el estudiante procede, además, de una cultura marcadamente diferente a la suya, como es el caso de la asiática, este sentimiento tan negativo puede acrecentarse y afectar al desarrollo del aprendiz a lo largo del curso.

La ansiedad no es solo patrimonio del alumno. El profesor que se enfrenta con estos grupos suele topar con una situación difícil de manejar que a él le produce también angustia. Razón por la que, obviamente, deberán ser evitadas las actitudes que aumenten la ansiedad en el aula, ya que este común mecanismo de defensa es claramente perjudicial en el aprendizaje de un idioma.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 132) hacen referencia a tres tipos de ansiedad en el aprendizaje de idiomas:

- Aprensión comunicativa, que definen como una tipología de timidez caracterizada por el miedo a la hora de comunicar con otros en pequeños grupos o en público, así como escuchar o entender mensajes orales.
- Ansiedad ante el examen, que deriva del miedo al fracaso.
- Miedo ante la evaluación negativa, definida también como aprensión a los otros, por la que los estudiantes evitan situaciones en las que puedan ser evaluados negativamente por otros. Esta ansiedad definida por estos autores difiere de la anterior en que no está restringida a una situación de examen.

De este modo, es necesario que antes de ese primer día de clase el docente sea consciente de que determinadas variables situacionales pueden ser contraproducentes en su clase de español. Andrade y Williams (2009: 37) señalan muchos de los estudios que muestran las principales causas de ansiedad: el tipo de actividad, el nivel, la organización de los cursos, la actitud del profesor... Estos condicionantes, además, son especialmente importantes si hablamos de alumnos sinohablantes, pues su tradición de aprendizaje origina un fuerte choque en este primer contacto.

A continuación nos centraremos en los principales motivos de ansiedad para estudiantes chinos:

- Tipo de actividades: estos alumnos suelen aprender idiomas bajo el punto de vista tradicional y el tipo de ejercicios al que se enfrentan normalmente dista bastante de los que nos encontramos en el método comunicativo. Por este motivo, es recomendable que en el primer contacto se eviten dinámicas excesivamente comunicativas y orales, ya que pueden bloquear al alumno y hacer que no consigamos nuestros objetivos. En términos generales, si hacemos que el aprendiz chino lleve a cabo ejercicios en los que tenga que expresarse oralmente ante el resto de la clase, la timidez y el miedo del primer día pueden generar que este se sienta ridículo y, en consecuencia, bloqueado. La práctica comunicativa puede funcionar con gran éxito con estos estudiantes, pero quizás no sea el primer día el mejor para ponerlo en práctica.
- Actitud del docente: una de las primeras cuestiones que un profesor debería plantearse el primer día es qué actitud mostrar ante sus alumnos. Este talante influirá en el inicio de una relación con un grupo de personas con el que compartirá largo tiempo (en la mayoría de ocasiones) y marcará el punto de partida de una serie de afectos que deben trabajarse.

  Es importante que el profesor de alumnos sinohablantes encuentre un término medio entre un talante excesivamente cercano, propio del método comunicativo, y uno más distante al que quizás ellos estén más acostumbrados. La cercanía del docente llegará con el tiempo, pero debe llegar en un proceso gradual en el que el refuerzo del componente afectivo constituye la principal prioridad.
- Variables propias de cualquier nacionalidad: edad, nivel idiomático, creencias, sexo, estilo de aprendizaje, factores de la personalidad… son condicionantes que influyen mucho no solo el primer día, sino a lo largo de todo el curso. El grupo ante el que nos encontremos estará formado por individuos cuyo universo de valores y creencias difiere entre unos y

otros; el docente debe conocer y trabajar esos contrastes para crear un conjunto lo más homogéneo posible.

3. El trabajo de las destrezas en el aula

3.1. Las destrezas orales y escritas

Existen numerosas diferencias entre el método educativo asiático y el español: si el primero suele estar caracterizado por el seguimiento de una línea de educación más tradicional, en España la mayoría de profesores trabaja mediante estrategias comunicativas. Esta discrepancia, si así puede llamársele, da lugar al conflicto con alumnos sinohablantes el primer día de clase, dado que entran en juego dos formas muy diferentes de contemplar la enseñanza.

Se han señalado (Hu, 2002: 97) diversas causas por las que el método comunicativo fracasa en la cultura china, cuestiones generales que están conectadas en el fondo. Estas causas están relacionadas con las características propias del aprendiente chino y nos muestran una cultura educativa confucionista donde se valora el respeto al profesor, la aceptación incuestionable de la transmisión de su saber, el no sobresalir sobre los demás y un comportamiento pasivo y colectivista que chocaría con los postulados individualistas, críticos y participativos de una enseñanza comunicativa.

La metodología china se encuentra más familiarizada con las destrezas escritas (comprensión y expresión escritas), con la memorización y repetición de conceptos, sobre todo de vocabulario, que dejan poco espacio a la libertad comunicativa del estudiante. Ante las destrezas orales (comprensión y expresión oral), el alumno asiático se siente más angustiado e inseguro, principalmente si nos referimos a aquellas actividades en las que este debe mostrarse oralmente en público, improvisar, actuar…

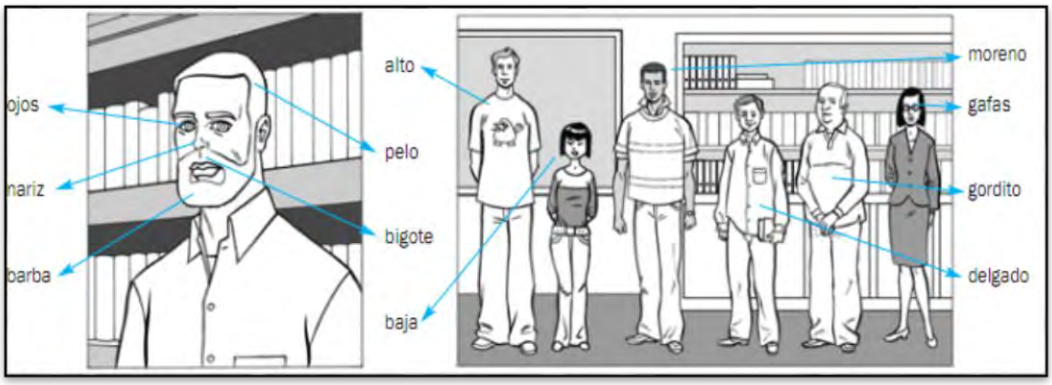
Es importante que el profesor, por un lado, conozca esta realidad antes de enfrentarse con un grupo de aprendices sinohablantes y, por otro, lleve a cabo actividades que integren y refuercen las destrezas con las que estos se sienten más temerosos. A continuación, pondremos un ejemplo de implementación de destrezas en el aula que puede dar buen resultado el primer día.

Este procedimiento consiste en colocar imágenes (fotografías, carteles, posters…) en las paredes antes de la llegada de nuestro grupo… Estas ilustraciones reforzarán parte del contenido léxico, gramatical y cultural que los alumnos necesitan para comunicarse y gracias a ellas contarán con un soporte visual mediante el cual poder leer y escribir aquello que les interese. Entre estas imágenes podemos encontrarnos con: vocabulario apoyado en imágenes (saludos, despedidas, aspecto físico, ocio…), palabras agrupadas según criterios semánticos (sinónimos, antónimos, colocaciones, redes léxicas, verbos irregulares…), ilustraciones culturales (monumentos, fiestas populares, personajes famosos…), mapas, unidades del libro de texto que estemos utilizando…

Pongamos un ejemplo de material que podemos usar en clase:



Nuevo ELE Inicial 1. Editorial SM



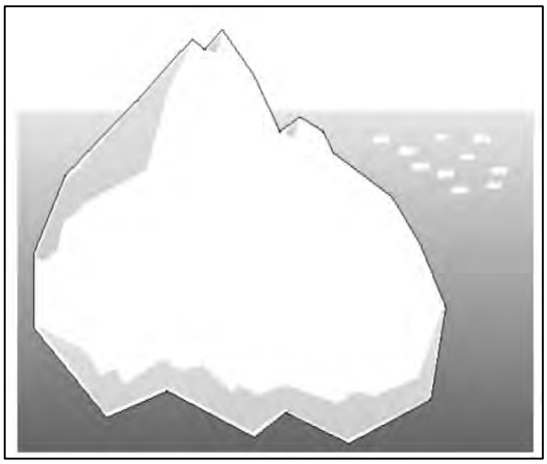
Ele Actual. Nivel A1. Editorial SM

3.2. La quinta destreza: la cultura

Uno de los principales conflictos que tiene lugar en el aula el primer día de clase con alumnos sinohablantes es la inmensa diferencia cultural existente entre China y España. En la mayoría de ocasiones se produce un fuerte choque que origina un sentimiento de bloqueo y desubicación en nuestros estudiantes.

Kohls (1979: 44) define este concepto como el empleado para describir «las reacciones más acentuadas de desorientación psicológica que la mayoría de la gente experimenta cuando se muda por un período prolongado de tiempo a una cultura marcadamente diferente a la propia».

Una de las razones que originan este problema son las creencias, prejuicios y estereotipos que el estudiante chino trae consigo cuando viene a aprender español, bagaje que configura solo una parte del total que constituye la realidad cultural de nuestro país. Es lo que se conoce como *Cultura del iceberg,* término que Hall (1978) expone en su libro *Más allá de la cultura.*



Esta imagen representa metafóricamente el concepto de cultura que nos explica Hall: la parte visible se corresponde con la imagen cultural que el alumno tiene antes de venir a un nuevo país o que percibe en un primer contacto. La cultura estereotipada que suele conocer el común de los mortales.

Byram y Fleming (2001: 77) estudian también este ajuste intercultural y sostienen que

> cuando un estudiante se sumerge en una nueva cultura, solo puede acceder a un 10% de la misma, relacionado con el comportamiento, normas y patrones aprendidos de modo explícito y consciente. El 90% restante serían todas las creencias, valores y esquemas de pensamiento que se aprenden de forma inconsciente. Esta limitación para acceder a otra cultura provoca distintas reacciones, entre las que encontramos el shock cultural.

Adaptarnos a este nuevo entorno y tener acceso a su auténtica cultura es crucial a la hora de avanzar y conocer el mundo que se nos presenta. Como profesores, hemos de ser conscientes también de las dificultades de nuestros estudiantes al enfrentarse a una realidad sociocultural tan diferente a la suya.

En primer lugar, debemos hacernos una pregunta: ¿qué traen aprendido los alumnos chinos de España?, ¿cuál es generalmente la *parte visible* que perciben de nuestra cultura?

El deporte es uno de los temas que mejor conocen y que más motiva a nuestros alumnos. El fútbol, en concreto, es una auténtica pasión y más aún desde el Mundial de Sudáfrica de 2010: "la Roja" (porque muchos de ellos conocen este término), el Barcelona de Messi e Hiniesta, el Madrid de Ronaldo y Mourinho… e incluso otras ligas europeas y la Fórmula 1.

La moda también promueve su interés, principalmente el de ellas. La mayoría suele conocer tiendas como Mango o Zara (muchas veces sin saber que eran españolas) y disfrutan hablando de ropa, rebajas, modelos de pasarela…

Cuentan igualmente con los estereotipos españoles que nos definen siempre fuera de nuestras fronteras: los toros, la siesta, la tortilla española, la paella, el flamenco…, y suelen también interesarse por manifestaciones artísticas propias de la pintura, la literatura, la arquitectura o el cine: Picasso, Dalí, Gaudí, Almodóvar, Lorca…

Ahora bien, ¿qué factores intervienen en el hecho de que se produzca un choque cultural el primer día de clase? Estos condicionantes se sitúan en la parte no visible de la analogía del *iceberg* y, por lo tanto, representan la cultura desconocida que nuestros estudiantes irán aprendiendo progresivamente:

- Desconocimiento mutuo: en el primer contacto con nuestros alumnos asiáticos, no son solo ellos los que muestran un gran desconocimiento de nosotros y de nuestra cultura. El profesor de español, por supuesto, revela también en numerosas ocasiones gran ignorancia de la realidad asiática y sus connotaciones.

  Tendemos, por ejemplo, a la homogeneización, a pensar que todos los aprendices asiáticos son iguales o parecidos (un japonés, un chino o un tailandés son muy distintos entre sí como lo son un español, un noruego o un alemán). Esta actitud igualadora elimina matices que originan un gran vacío de información en el aula y hacen entrar en juego a la desubicación, la sorpresa, la extrañeza o la incomunicación. Pensamos que es necesario que el docente prepare con antelación este primer contacto y huya de prejuicios y estereotipos.
- Diferente comunicación no verbal: la cronémica, la kinésica, la proxémica y los demás sistemas corporales… son señales con las que que nuestros alumnos nos transmiten información a través de la interacción con ellos. Cada lengua tiene su propia gestualidad y los sistemas de comunicación no verbal españoles y chinos son muy diferentes, pudiéndose crear y creándose de hecho, en numerosas ocasiones, desagradables malentendidos que condicionan la realidad del aula.

  Por ejemplo, el profesor de español puede comprobar el primer día si este contacto inicial está funcionando gracias, entre otros elementos, a la comunicación no verbal: gestos, posturas, sonrisas, bostezos… nos ayudan a saber si todo va bien o no. El problema que nos plantean los alumnos sinohablantes es que no tienden a expresar este tipo de sentimientos mediante la comunicación no verbal, pues esgrimen una gestualidad un tanto hierática que disminuye o elimina el *feed-back* entre el docente y el alumno.

  Es importante que esta carencia sea conocida y trabajada por parte del profesor de español con alumnos sinohablantes, de ese modo evitará equivocaciones y conclusiones falsas o precipitadas que impedirán el buen funcionamiento de la clase.
- Papel del profesor: el primer contacto es clave para un docente de español con alumnos sinohablantes. La relación profesor-alumno a la que ellos están acostumbrados dista mucho de la que suele tener lugar en las aulas españolas. Es el suyo un trato más distante y protocolario, donde el respeto y la opinión del profesor están por encima de cualquier otra realidad.

Sería recomendable, por tanto, que el primer día de clase el profesor de español mantuviera una actitud cercana, propia del método comunicativo y del tipo de docente que lo caracteriza, pero evitando los excesos que hagan que el alumno chino pueda llegar

a sentirse inseguro, agobiado o agredido, incluso. En este caso, en el término medio está la virtud.

Uno de los principales objetivos es conseguir que la clase nos respete. Una vez roto el hielo y habiéndonos hecho con nuestro grupo, no seremos ya sólo sus profesores, sino sus profesores y amigos. Todo aquel que haya dado clase a alumnos chinos habrá comprobado, por ejemplo, que una vez instaurada esta relación, sea normal que te inviten a su casa a comer o a cenar.

- Diferentes orientaciones metodológicas: el método comunicativo que identifica la enseñanza de lenguas en Occidente puede chocar con el que caracteriza a las aulas de China, esto es, el método tradicional: repeticiones, memorizaciones, actividades propias de las destrezas escritas, poca exposición en público…

  La integración de ambas técnicas en el aula debe ser trabajada por el profesor no solo el primer día, sino a lo largo de todo el curso. El método comunicativo puede funcionar con estudiante sinohablantes, y de hecho funciona, pero sin olvidar en ningún momento su tradición educativa. De nuevo, el término medio asegura el éxito.

- Actividades que deben evitarse el primer día: los alumnos chinos pueden sentirse más cómodos con ejercicios que pongan en práctica las destrezas escritas. Lo puramente oral puede generarles angustia y bloqueo, principalmente el primer día.

  ¿Qué deberíamos evitar, pues, en este contacto inicial?: los juegos de roles, las presentaciones orales individuales, las preguntas en exceso personales… dinámicas que pueden bloquear al estudiante y frenar su avance no solo el primer día, también en posteriores. Dichas restricciones deberán ser conocidas por el profesor a la hora de irlas introduciendo progresivamente.

4. Propuesta didáctica para el primer día

Expondremos a continuación una propuesta didáctica para una primera clase de hora y media para un nivel intermedio B1. Puede llevarse a cabo con niveles inferiores o superiores simplemente adaptando la dificultad al grupo ante el que nos encontremos. Obviamos en este apartado la necesaria presentación del profesor y la explicación del programa de la asignatura.

4.1. Test de presentación

Muchos profesores hacen el primer día una serie de preguntas a sus estudiantes para poder conocer de primera mano sus intereses, sus objetivos o sus temores y desconfianzas… En este plan de clases llevaremos a cabo un test con la peculiaridad de que las preguntas de nuevo están apoyadas en imágenes. Dicha combinación entre el componente léxico y el gráfico ayudará a nuestros estudiantes ante sus posibles carencias de comprensión y les hará sentirse cómodos y más seguros.

He aquí un par de ejemplos de preguntas que pueden formar parte de este test, que pueden adaptarse en contenido y número a la finalidad del profesor:

- ¿Para qué has venido a España?



A) ¿Para ir a la universidad en España?



B) ¿Para conocer gente nueva?



C) ¿Para trabajar con el español en China?



D) Otra posibilidad:

- ¿Qué conoces de España?

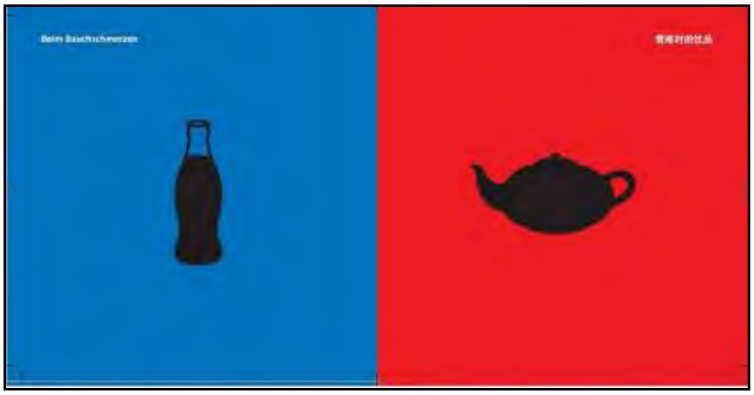


4.2. Contraste de culturas

Esta actividad está basada en la caracterización iconográfica de las diferencias entre la cultura china y alemana que la artista Yang Liu creó en 2007. La obra permite advertir todo un sistema de preferencias y costumbres presentes en dos tradiciones de civilización. La introducción de esta serie como material didáctico es bastante acertada, pues permite al alumno descubrir muchas diferencias culturales de un solo vistazo. Nuestro objetivo es llevar a cabo la misma comparación pero entre la cultura china y española.

En cuanto a la realización del ejercicio, podemos organizar a nuestros estudiantes en parejas o en grupos y corregirlos oralmente en plenaria, generando el debate. Si vemos que no participan, podemos proponer una reflexión por escrito para no forzarlos y no crearles la dichosa ansiedad.

El objetivo es lograr que se relajen conociendo y comprendiendo algunas de las diferencias entre la cultura china y española. Los conceptos que se analizarán se relacionan con los aspectos culturales no perceptibles en un primer contacto con nuestro país y que pueden llegar a originar conflictos y malentendidos en nuestros estudiantes. Pongamos un ejemplo:



En esta imagen se realiza una comparación entre *¿cómo curar los problemas de estómago?* en la cultura china (imagen en rojo) y la española (imagen en azul).

¿Cuál es la mecánica de la actividad?

Expresión de la opinión en China:



Introduciremos a nuestros estudiantes esta imagen que muestra *cómo se expresa la opinión en la cultura china* a través la imagen que nosotros tenemos de ellos, es decir, según nuestro conocimiento de su cultura. Nuestro objetivo es, en primer lugar, que nos señalen si están o no de acuerdo, para lo que tendrán que dar su opinión y describir parte de los valores y creencias de su propia cultura. En segundo lugar, los estudiantes, como en el ejemplo anterior en el que se contrastaban dos imágenes, deben suponer *cómo se expresa la opinión en la cultura española.*

Esta dinámica suele dar muy buen resultado el primer día de clase, pues fomenta el debate e inserta a los alumnos en la nueva cultura a la que se enfrentan, propiciando la discusión, la participación e incluso el humor en el aula. Cada dibujo daría para bastantes temas de conversación y tareas en que se pusieran de manifiesto las diferencias culturales. El docente puede introducir ejemplos o anécdotas que manifiesten malentendidos comunicativos y choques culturales con chinos. También pueden pedir a sus estudiantes que cuenten alguna anécdota con este mismo tema entre hispanohablantes u occidentales en general.

Podemos poner todos los ejemplos que nos sean necesarios. A continuación vemos otros de la serie de Yang Liu:

Un domingo en las calles de China:



Expresión del disgusto en China:



5. Conclusiones

Las emociones son muchas y muy fuertes en un estudiante chino que se enfrenta a una cultura tan diferente a la suya el primer día. El objetivo del docente debe ser conseguir un ambiente relajado y cercano, meta para cuya consecución debe haberse planteado las cuestiones antes expuestas.

El profesor de español deberá garantizar un ambiente agradable y un recibimiento adecuado y tranquilo al alumno, de forma que este se sienta a gusto desde el primer día. Dicha actitud evitará la frustración y la angustia de un primer contacto marcado por la presión y el excesivo choque cultural, circunstancia que influirá en su rendimiento a lo largo del curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byram, M. y M. Fleming (1998): Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía, Madrid, Cambridge University Press.
- Hortwitz, E.K., M.B. Horwitz, y J. Cope (1986): «Foreign Language Classroom Anxiety Scale», The Modern Language Journal, 70, pp. 125-132.
- Hu Guanwei (2002): «Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China», Language, Culture and Curriculum, 15 (2), pp. 93-105.
- Kohls, R.L. (1979): «Survival Kit for Overseas Living», Intercultural Press, 22.
- Williams, K. y M. Andrade (2008). «Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control», Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 5 (2), pp.181-191.

Análisis de errores de aprendices chinos de ELE: aplicación en la traducción, dictado y producción escrita

TANG WEN
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Alrededor de los años 70 del siglo pasado, con la aparición de la obra de Corder, se planteó una nueva técnica de la enseñanza de LE: el Análisis de Errores. Diferenciada del AC, que se enfoca en la predicción de los posibles errores, la nueva identifica los tipos concretos de errores y revela de cierto modo las causas principales, durante cuyo proceso puede demostrar a los investigadores dónde quedan los grandes problemas de los aprendices para que aquéllos los resuelvan y hagan más eficaz la adquisición de LE.

En el presente, conforme a los pasos de AE, quisiera identificar los errores que he recogido de los ejercicios que hicieron los alumnos en clase. Los describiré e intentaré explicar las fuentes de tales errores, a partir de las que buscaremos cuáles son los cometidos con más frecuencia de los sinohablantes y diseñaremos estrategias adecuadas en el aula.

1. Descripción del corpus

El corpus que sirve de base de investigación está dividido en tres tipos de ejercicios: el dictado, la traducción y la producción escrita.

El texto del dictado cuenta con 98 palabras y se dictó por cuatro veces, la primera y la cuarta de las cuales lo hice a velocidad normal y la segunda y la tercera, a velocidad más lenta para que los participantes lo anotaran. Es un ejercicio de alta objetividad, es que ellos escribieron sólo lo que habían oído sin ninguna creación propia. Práctica como éste les evalúa principalmente la capacidad de distinguir diferentes sonidos fonéticos y la competencia de escritura del alfabeto romano, muy distinto del carácter chino y, además, el dominio lexical y gramatical.

La traducción es una prueba usual en la investigación de AE y prevalece los errores del vocabulario y la gramática. En comparación con el anterior, posee menos objetividad porque los aprendices pueden dar diferentes formas de respuesta según la oración china, evitando intencionalmente el uso de palabras o reglas menos conocidas. Cuenta con cinco oraciones chinas y los participantes las tradujeron al español. Cuando formaba las frases, trataba de utilizar palabras que habían aparecido en los textos estudiados, es decir, el significado no fue nada desconocido para ellos.

He elegido *La importancia de la lengua española* como tema de la composición al cabo de que terminamos el estudio del texto *La lengua española* del material *Español moderno* (tomo III) así

que cada uno tiene un contenido que narrar. Es la práctica más subjetiva, en la que los participantes expresan lo que piensan sin ningún límite de forma o de sentido.

Di los ejercicios a los alumnos en clase y les dije que era una prueba cuya nota complementaría la final del semestre para que ellos dedicaran más atención, pues no quería que la negligencia influyera tanto el resultado. Se aprovechó una hora y cinco minutos en clase: 10 min. para el dictado, 15 min. para la traducción y 40 min. para la composición.

El conjunto de los participantes tiene 27 estudiantes del 2º curso de la licenciatura en filología hispánica de SISU. Su formación académica y cultural es más o menos igual. Empezaron a estudiar la primera lengua extranjera, inglés, a los 7 años y el aprendizaje de español se inició por el abecé en el 1º año universitario. Nuestra meta es que al graduarse, se habrán dotado de las cinco destrezas tanto del español como del inglés: comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral, traducción.

2. Tipología, descripción y explicación de errores

Describiremos los errores desde perspectiva ortográfica, lexica y gramatical porque se dice en *Ortografía* de la lengua española[1] «la correcta escritura, el buen uso del léxico y el dominio de las reglas gramaticales constituyen los tres grandes ámbitos que regula la norma de una lengua». Sin embargo, no procuramos clasificación tripartita estricta porque con mucha frecuencia se mezclan los problemas de dos o de tres aspectos en lo que demuestran los errores.

A lo largo de la investigación de AC y AE, la interferencia de LM o de otro idioma extranjero se ha considerado como fuente principal de los errores. Con el desarrollo de la corriente, más atención se ha prestado a la distancia lingüística entre LM y la lengua meta (Lu Jingsheng, 2008; Moreno, 2010), sobre todo entre lenguas tan diferenciadas como chino y español, así que se ha planteado factor como novedades lingüísticas, que son las reglas de la lengua meta que no tienen analogía en LM, fuente que ejerce más influencia que la interferencia. También se incluyen en el presente las causas como la hipergeneración, la desviación semántica, la negligencia, entre otras.

2.1. Dictado

Se han recogido en total 324 errores. En la siguiente tabla se presenta la tipología de los errores[2].

Confusión de fonemas	**Sordo-sonoro (21)** t-d (13), c-g(6), pl-bl(1), tal-dad(1) si**d**(t)io, **c**(g)ratis, **g**(c)al**g**(c)ulaba, **g**(c)adena, **br**(pl)aneando, canti**tal**(dad)	1.Novedades lingüísticas (58)

[1] RAE y ASALE (2010).

[2] Los errores se marcan en rojo y su respuesta correcta está entre paréntesis. El signo * representa falta de cierta letra o palabra. La cifra entre paréntesis es la cantidad de errores.

	l-r (23) cibel(r)café, disponibr(l)e, fl(r)acción, car(l)culaba, calcur(l)aba, asesol(r)ía, pr(l)aneando, abril(r)	2. Interferencia de LM (11) 3. Palabra desconocida (5)
	s-c/z (14) s(c)ibercafé, c(s)itio, ac(s)esoría, c(s)ervicio, organis(z)ación	
	un-on (9) fun(on)dos	
	Otras (10) f(c)ibercafé (1), d(c)ibercafé (1), so(e)rvicios (1), de(i)sponible (1), car(d)ena (2), cab(d)ena (1), carr(d)ena (1), cal(d)ena (1), can(d)ena (1)	
Variante del fonema	**b-v (10)** civ(b)ercafé **x-cc (2)** frax(cc)ión	Interferencia inglesa (12)
Omisión de letras	**(38)** *(ciber)café, *(f)racción, *(a)sociación, *(re)uniendo ordenadore*(s), conectado*(s), disponible*(s), cibercafé*(s), ordenador*(es), calcula*(ba), internacion*(al), aseso*(ría), fondo*(s)	1. Negligencia (5) 2.Novedades lingüísticas (17) 3. Hiato (16)
Letras sobrantes	**(16)** al(a), permiten(permite), cobran(cobra), calculaban/ calculabra (calculaba), habían/cabía (había), internacionales(internacional), hasesoría(asesoría)	1.Hipergeneralización del artículo (6) 2.Novedades lingüísticas (7) 3. Palabra desconocida (3)
Tilde	**Omisión de tilde(9)** Cibercafe(é), esta(á)n, asesori(í)a, organizacio(ó)n	Novedades lingüísticas (13)
	Tilde sobrante (3) grá(a)tis, mientrá(a)s	
	Confusión de tilde (1) Sudamericá(a)	
Mayúscula	**(17)** ..., E(e) incluso..., una asociación I(i)nternacional..., Y(y) una..., s(S)udamérica	Novedades lingüísticas (17)
Omisión de palabra átona	**(46)** ...conectados *(a) Internet, ...para *(el) uso *(de) *(los) clientes, usar *(los) ordenadores, ...*(en) otros, septiembre *(de) 1997, se calculaba *(que) había, más *(de) mil, una organización *(que) está, una cadena *(de) cibercafés	Novedades lingüísticas (46)
Omisión de palabra	**(65)** conectados, disponibles, o, calculaba, había, e, asociación, servicios, planeando, abrir, y, organización, reuniendo, fondos, cadena, Sudamérica	1. Falta de velocidad (44) 2. Hiato (21)
Confusión de palabra	**(28)** cerveza(cibercafé), conectados con(a), disponen/dispuso(disponible), el uso a/y(de) los clientes, el(en) otros, compra(se cobra), diciembre(septiembre), calculó(calculaba), se calculaba de(que), haya(había) más de,	1.Falta de velocidad (18) 2.Novedades lingüísticas (8)

	asesorío(asesoría), or(o), reunió/reunión/reunidos(reuniendo), reuniendo juntos(fondos), sudamericano(Sudamérica)	3. Interferencia inglesa (2)
Palabra sobrante	**(3)** Hasta el(/) septiembre	Hipergeneralización del artículo (3)
Separación de palabra	**(8)** ciber café(cibercafé), hace solía(asesoría), Suda América(Sudamérica)	Palabra desconocida (8)

Los errores de la confusión de fonemas ocupa 24.07% de la totalidad. De los resultados, vemos que los aprendices tienen más dificultad en distinguir los sonidos *sordo-sonoros, l-r, s-c/z*. Es que tales rasgos distintivos, de hecho, no se notan en el chino oficial. La confusión de fonemas de *un-on, e-i* y *o-e* está influida por la LM porque en el habla china predomina la fusión de vocales. Tenemos sonidos fonéticos vacilan entre *e-i, o-u, a-o*, etc, así que obstaculiza la distinción de las vocales. La aparición de palabras como car(d)ena, cab(d)ena, carr(d)ena, cal(d)ena, can(d)ena d(c)ibercafé se debe a que *cadena* y *cibercafé* fueron palabras poco conocidas para los alumnos y no pudieron aclarar el fricativo de otros sonoros.

La sustitución del variante del mismo fonema tiene su origen de inglés. El fricativo sonoro[β] es más similar al *v* inglés que al *w* chino. Como *x* tiene más frecuencia de aparición en la lectura en inglés, es más fácil relacionar el alófono [ɣs] con ésta que con *cc*. En términos de Ramírez (1997) es el fenómeno de hipercorrección. Es decir, se ha borrado el límite de [ɣs], cuya pronunciación se ha hecho universal.

Esiten tres causas principales en la omisión de letras. La primera es la negligencia, causada posiblemente por el cansancio o el nervio. Al hacer el dictado, se pusieron nerviosos, sensación que les hicieron pasar alguna sílaba sin captarla, como por ejemplo, *(ciber)café, *(f)racción, *(re)uniendo. En la mayor parte de este tipo se omitieron la última letra o sílaba del vocablo. Normalmente como ésta siempre se debilita, es fácil que no la oigan. Sin embargo, lo esencial es que a los sinohablantes nos falta el concepto de la concordancia de género o número. Tal errores pueden corregirse en la cuarta vez del dictado si poseen esta intuición lingüística. Lo mismo ocurre en las letras sobrante en la terminación de palabra como *permiten(permite), cobran(cobra), calculaban (calculaba)*, que han manifestado la falta de concordancia entre el sujeto y el predicado. Por último, debido al hiato entre *una asociación*, se ha quitado la letra *a*. Esto también ha ocurrido en la omisión de la conjunción **(e) incluso, *(y) una*.

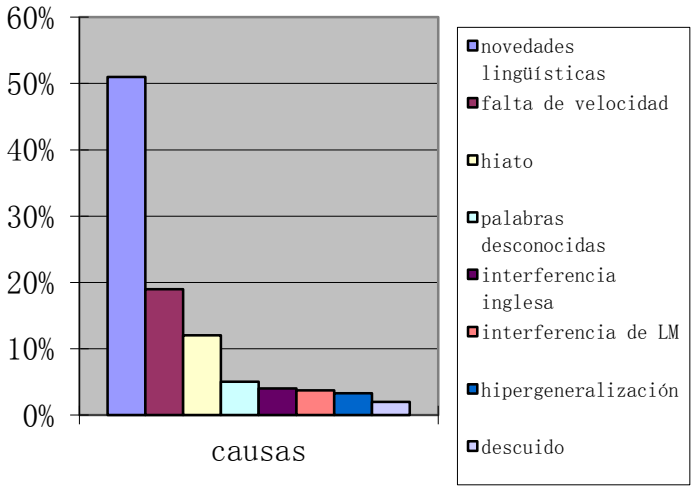
Es inevitable que haya palabras poco conocidas en el dictado. Cuando los alumnos no dedican más tiempo a la memorización de palabras comparativamente largas o desconocidas, siempre no pueden anotarlas. Tal fenómeno lo consideramos como falta de velocidad, por ejemplo, se omitieron palabras como *conectados, disponibles, cadena, Sudamérica*. A veces, ellos crearon palabras nuevas, que de hecho no tenían nada que ver con el texto, sólo con el intento de rellenar el blanco, como por ejemplo, cerveza(cibercafé), disponen/dispuso(disponible).

Se omitieron mucho las palabras átonas. Desde perspectiva fonológica, en el habla china no se destaca la diferencia de palabra acentuada o inacentuada, pues no se las han oído en la práctica. No obstante, justamente son estas palabras las que sirven de relacionante para otras de sentido lexical y son las que no tienen su analogía en chino pues es difícil que se los recuerden en el

dictado. Se toman como causa las novedades lingüísticas. Las palabras átonas no sólo se han omitido sino que también se han confundido con otras que tiene pronunciación similar, por ejemplo, *el uso a/y(de) los clientes, el(en) otros.* Además, los artículos se han hipergenerizado en casos innecesarios, como por ejemplo, *Hasta el(/) septiembre.*

Las causas de tantos errores del dictado se resumen en la siguiente tabla, de la que destaca las novedades lingüísticas.

Novedades lingüísticas	**51%**
Falta de velocidad	**19%**
Hiato	**12%**
Palabras desconocidas	**5%**
Interferencia inglesa	**4%**
Interferencia de LM	**3.7%**
Hiper-generalización	**3.3%**
Descuido	**2%**



2.2. Traducción

Algunos de los errores de aquí pertenecen al mismo tipo del dictado y comparten la misma causa, como por ejemplo, omisión de preposición o relacionante. No los repito en esta parte. Nos centramos en los muy típicos de la traducción.

1. 当她听到消息后，控制不住自己，便失声痛哭起来。

El orden chino predominante	dar control a sí misma	1(/27)	**Interferencia de LM**
	Controlar a sí misma	3	
	Dominar a sí misma	1	
Falta de concordancia	A sí mismo	3	**Novedades lingüísticas**
	Empecé a llorar	1	
Confusión de palabra	Mantenecer(mantener)	1	**negligencia**
	controllarse/contralarse/ controrarse(controlarse)	3	
	Llover(llorar)	1	
Desviación semántica	No podía aguantar	1	**Palabras desconocidas**
	Mantenerse * (tranquila) a sí misma	5	

Abuso del tiempo	no podía controlarse	9	**Novedades lingüísticas**

En los resultados de esta frase se destacaron dos tipos de errores. Primero, formaron frasitas de estilo chino, como por ejemplo, el orden de 控制不住自己 puede explicar como V+aux. negativo+O, por eso, salieron respuestas como *no controlar a sí misma, dominar a sí misma*, etc, que siguen Neg.+V+O, sin acordarse del uso de verbo pronominal.

Segundo, como los verbos chinos aparecen siempre en forma de infinitivo, el modo, el tiempo o el aspecto se expresa mediante adverbios temporales. El inicio, la duración o la finalización de cierta acción no se indica tan claramente como el español. La acción mencionada en la frase china se ha terminado y luego entra en otra pues se necesita aquí el tiempo perfecto en lugar del imperfecto.

2. 我发觉这两天他一直在生我的气，连句话都不跟我讲。

Abuso del tiempo	Noto/ Me doy cuenta de que	10(/27)	**Novedades lingüísticas**
	Noté/ Me di cuenta de que	3	
	estaba enojado ---	3	
Omisión de prep.	Me he dado cuenta * que	1	**Novedades lingüísticas**
Confusión de prep.	está enojado por/de/a mí (conmigo)	12	**Descuido/ hipergeneralización**
	con mí(conmigo)	2	**descuido**
Ambigüedad china	estos dos días	4	**Interferencia de LM**

El tiempo también depende del valor semántico del verbo. Aquí el verbo 发觉 se trata generalmente como verbo no durativo, pues es mejor utilizar el tiempo perfecto. Como lo que se ha notado está vinculado con *estos días*, no es apropiado el tiempo pasado. Otro error que han cometido muchos participantes es la selección de preposición para la palabra *enojado/enfadado/furioso*. Según el sentido de la oración, debemos introducir el destinatario de tal sensación en vez de su causa. Debido a que prep. como *por/de/a* tiene mayor frecuencia en la lectura, se ha fosilizado la combinación con adjetivo de sentimiento. Por eso la aplicaron sin pensar en el contexto concreto.

Para sacar mejor nota, no pocos aprendices tradujeron cada palabra china que existían en la oración sin dejar pasar ninguna. Aunque ha aparecido el número dos en la frase 这**两**天, no hace falta traducirlo, porque es la forma coloquial que no indica la cantidad definitiva sino ciertos días. Lo mismo ocurre en la quinta oración, en la que algunos han repetido los Juegos Olímpicos en una frase corta.

3. 不断升高的气温很可能是由温室效应造成的。

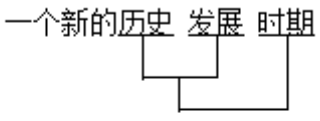
Confusión del Paradigma de género	La aumenta de la temperatura	2	**Novedades lingüísticas**
Omisión de relacionante	La temperatura * está alzando sucesivamente	1	**Novedades lingüísticas**
	La constante subida * temperatura	1	
Abuso de tiempo	la temperatura que esté subiendo sucesivamente	1	**Novedades lingüísticas**
Abuso de gerundio	La temperatura subiendo constantemente	3	**Interferencia inglesa**

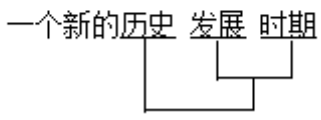
El sustantivo chino no posee género, lo que hace a los alumnos no preocuparse de eso en español y, ellos siempre confunden la última vocal del sustantivo español y colocan artículos falsos. La forma V-ing de inglés se usa mucho como modificador adyacente al núcleo nominal pero esta función no la posee el gerundio en español.

4. 二十一世纪是一个新的历史发展时期。

Ambigüedad china	Un nuevo periodo de desarrollar en la historia
	Una nueva época de desarrollo de la historia
	Una nueva época de histórico desarrollo
	Un nuevo periodo de desarrollo histórico
	Una nueva avanzada época historia
	Una nueva época histórica de desarrollo
	Una nueva época histórica
	Un nuevo periodo de desarrollo
	Una nueva época de desarrollar

La confusión del sentido chino obstaculiza la traducción. Los modificadores chinos se ponen en línea horizontal delante del nombre y generalmente no se usa de la conjunción como 和 (hé, y) para indicar si es relación yuxtapuesta o no. Entonces, su lectura, en general, depende del contexto o del conocimiento común entre los hablantes. En esta frase, la palabra 历史 (historia) tiene dos interpretaciones. Primero modifica a 发展 (desarrollo), y segundo, a 发展时期 (periodo de desarrollo), como lo que reflejan los siguientes dibujos.





En la primera interpretación, la palabra 历史 tiene sentido de 'histórico', es decir, en este periodo ocurre desarrollo importante; en la segunda, sirve de sustantivo de tiempo, que significa 'en la historia', pues la frase puede entenderse como que es un nuevo periodo de desarrollo a lo largo de la historia. Por eso la mayoría de las respuestas deben considerarse correcta.

Es muy general en la lengua china la clase de palabra transversal, es decir, la misma palabra puede servir de sustantivo, de verbo, o de adjetivo en la oración. Pues no es difícil entender por qué existían *desarrollo* y *desarrollar* en los resultados. En realidad, los españoles prefieren usar el sustantivo como complemento nominal al verbo.

5. 2008 年北京奥运会是历史上最成功的一届奥运会

Confusión del artículo	Un Juegos Olímpicos ...	7(/27)	**Novedades lingüísticas**
Falta de concordancia	Los Juegos Olímpicos de Beijing es...	2	**Novedades lingüísticas**
	el Juegos	1	
Abuso de adj. elativo	más excelente/mejor/perfecto	6	**Interferencia de LM**
Repetición	Los Juegos Olímpico de Beijing son los Juegos Olímpicos más...	5	**Interferencia de LM**

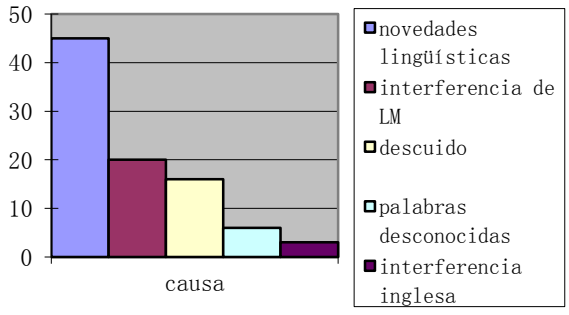
La confusión de la palabra 历史 no ha surgido en las respuestas aquí. Con la utilización de la posposición 上, está bien entendido que en esta frase 历史 sólo se refiere al tiempo y los alumnos la han traducido en sintagma preposicional (*en la historia*) o adverbio temporal (*históricamente*).

Al mismo tiempo, muchos han cometido el error de que han traducido 一届 en el artículo indefinido en lugar del definido sin considerar el valor semántico del grado superlativo del adjetivo español. Es que en la lengua china no se usa el artículo, por consiguiente, a los aprendices les falta el sentido referencial y en muchos casos, ellos ignoran la función identificadora de la estructura superlativa del adjetivo.

Es fácil la formación de adjetivo de grado superlativo en chino: la marca 最(más) acompaña cualquier adjetivo. Por influencia de eso, se ha agregado más a los adjetivos elativos como *excelente, perfecto*, etc.

Las causas de traducción se resumen como en la siguiente tabla:

Novedades lingüísticas	**45**	**Palabras desconocidas**	**6**
Interferencia de LM	**20**	**Interferencia inlgesa**	**3**
descuido	**17**		



2.3. Composición

En esta parte no ejemplicaremos todos los errores recogidos en los trabajos debido al espacio limitado del presente y también porque se han repetido algunos del dictado y de la traducción, como por ejemplo,

- omisión del tilde: Me(é)xico, Ame(é)rica Latina, tambie(é)n;
- confusión de fonemas: cuad(t)rocientos,
- confusión de relacionante: español y (e) inglés,
- confusión de género: unas progresas(progresos)
- desviación semántica: Eso reflexiona (refleja) la importancia de...
    - ... las personas se distinguen (se distribuyen) por Europa...
- omisión de artículo: ... es uno de *(las) seis lenguas de trabajo
- omisión de prep: ...millones *(de) hablantes
- omisión de relacionante: ...conocen ustedes *(que) España ha desrollado...

Tantos errores que se han mencionado arriba se deben mucho al vacío de referencia en LM y cuesta trabajo la formación de reglas nuevas de la lengua meta. Al mismo tiempo, hemos encontrado frasitas como los siguientes:

(1)...una potencialidad economía

(2)...muchas interesantes novelas

(3)...las aborígenes hablas

(4)...un acento muy típico español

(5)...el imperio romano y poderoso

Estos errores se han causado por la transferencia negativa de la lengua china. En el ejemplo (1), el sustantivo modifica al otro. Esto es muy norma en chino debido a la falta de cambio morfológico y clases de palabras trasversales. En cambio, no exiten muchas palabras que se permiten en tal estructura, salvo las de color, como dos *corbatas rosa*, u otras que han sufrido la gramaticalización, convertiéndose en una palabra compuesta, como *tren bala*, *visita relámpago*.

Los ejemplos (2)-(4) han demostrado que ellos están un poco confundidos en la colocación de los modificadores. Es interesante que en el corpus de composición se ven poco los SSNN que cuentan con más de dos adjetivos, porque los aprendices estaban evitando el acumulamiento de adjetivos, seleccionando otras formas de valor explicativo o específico como sintagma preposicional o oración relativa.

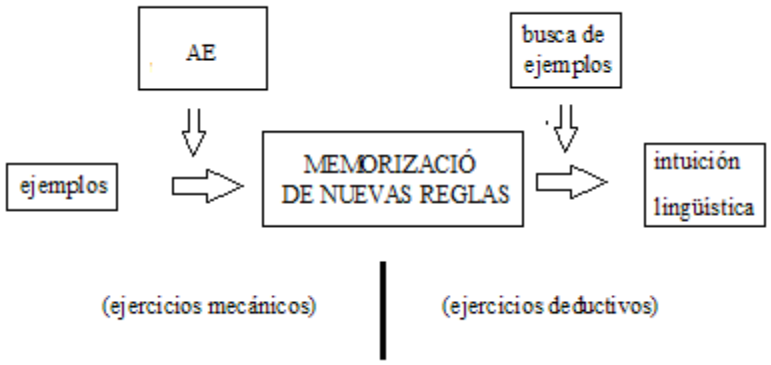
El último ejemplo también tiene que ver con la categoría de adjetivo. Dentro hay dos relaciones: yuxtapuesta o incrustada. En las entrevistas fuera de la prueba, pregunté a los alumnos por qué decía *una posición económica, política y cultura*, mientras que no se usaba y en *un crecimiento demográfico rápido*. Me miraron sin dar respuesta. Como en chino los modificadores, sean cuantos sean, se alinean delante del sustantivo nuclear sin ninguna conjunción, ellos no prestaban atención a dicha pregunta y sólo creaban oraciones, imitando las que han leído, pero no sabían distinguir las dos formas de modificación.

3. Sugerencias didácticas

Dentro de los resultados, son muy repetitivos los errores como omisión del tilde, artículo y relacionantes, abuso del tiempo verbal, falta de concordancia... Independientes del grado de objetividad de cada práctica, las novedades lingüísticas han constituido la principal fuente de dichos errores. En la enseñanza de ELE lo que los lectores debemos hacer es plantar las novedades en el cerebro de los sinohablantes. En este proceso, hay que dividir dos clases de conocimientos, los mecanismos y los cognitivos.

Los primeros requieren ejercicios mecánicos y de repetición hasta que los conocimientos estén grabados en la memoria de los aprendices. Para los chinos, está rota la relación del género masculino y la letra *o* que está al final de vocablo, del artículo y la relación referencial, ni tampoco se conoce el paradigma de conjugación antes del aprendizaje. Ejercicios como repetición o sustitución ayudan a establecer tal lazo entre la forma y el valor gramatical o lexical. En el aula, en el comienzo exigimos a los alumnos que repitan la conjugación de verbos básicos, tales como *tener, hacer, ir*, conjuntamos el sustantivo *mano* con *una, la, esta* y otros adjetivos en forma femenina con el fin de adquirir los hábitos lingüísticos.

Las segundas, como el valor referencial del artículo, el correcto uso de prep. y del tiempo, etc. se logran mediante el proceso de deducción e inducción, que extraen las reglas de los datos concretos y conforme a éstas construyen nuevas informaciones. Parecen más teóricas que las primeras, pero eso no quiere decir que introducimos más teoría que práctica en clase. El proceso de adquisición de la lengua meta puede resumirse como la siguiente figura.



Al tratar los conocimientos cognitivos, la explicación debe ser sencilla al comienzo para que les dejemos a los alumnos el espacio de adaptación. Luego con la amplia lectura de los ejemplos

van profundizándose en el conocimiento y acostumbrándose a las reglas de la lengua meta. Es importante analizar las causas de los errores cometidos y encontrar estrategias para lograr mejores efectos en el aprendizaje.

De veras existen tantas reglas nuevas en el español, pero no hay que temer la distancia lingüística entre chino y español. Mediante los ejercicios mecánicos, imitan las estructuras leídas, se aprenden de memoria las reglas y, los lectores aprovechamos cierta similitud o convertimos las interferencias en las transferencias positivas en la enseñanza a la hora adecuada para deducir el uso correcto de la lengua meta. Además la semejanza sirve para que les haga a los alumnos confiar en que son capaces de aprender bien, así que les ayuda a superar el resentimiento. Cuesta mucho trabajo la memorización de estas reglas nuevas y es muy fácil olvidarlas en la práctica. Al mismo tiempo tal regla está contra la de la lengua materna o parece muy rara, lo que produce el resentimiento entre algunos alumnos y sin duda alguna, obstaculiza la adquisición. La similitud les suscitará el interés en la busca de más ejemplos para averiguar la veracidad de tal semejanza. La recopilación de ejemplos les permite formarse inconscientemente la intuición lingüística.

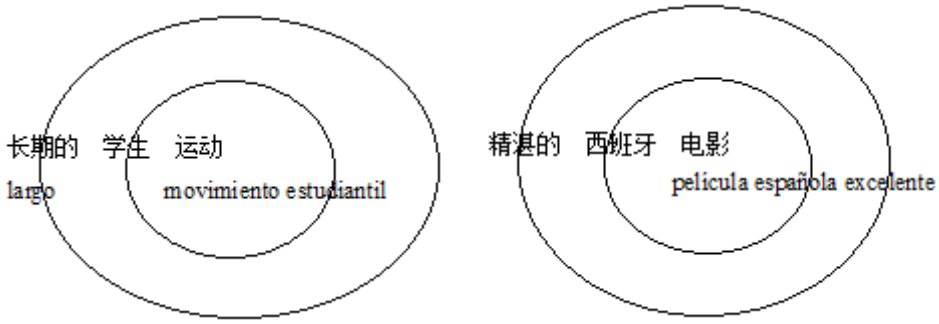
Tomo como ejemplo la explicación de la posición del adjetivo en el sintagma nominal. Podemos empezar con el SN que tiene un adjetivo solo, por ejemplo, un *largo viaje o un viaje largo*. Dejamos a los aprendices conocer que algunos adjetivos pueden aparecer en dos posiciones y construimos otros SN sustituyendo *largo* con los demás. Les explicamos a los alumnos el matiz diferente entre *un viejo amigo* y *un amigo viejo*: el primero se refiere a amigo que se ha conocido desde hace tiempo y el segundo, a uno de mucha edad. Con el fin de ilustrarles, es aconsejable que mencionemos tal diferencia de sentido de adjetivos como *grande, nuevo, modesto,* etc. con el desarrollo del plan curricular.

Les estimulamos el contacto con el SN como *tres amigos cubanos*, en el que nunca se adelanta el adjetivo. No nos hace falta la explicación de anticipación el porqué, sino que ejemplificamos más SN de este tipo para que los alumnos deduzcan que ciertos adjetivos no pueden ser prenominales. En este proceso, tan pronto como se plantee error como **tres cubanos amigos*, el tutor deberá corregirlo para que los alumnos memoricen la forma correcta.

Con el tiempo introducimos SN con dos adjetivos. Entre éstos hay dos relaciones: la yuxtapuesta y la incrustada. Como la yuxtaposición es relativamente más fácil de adquirirse, la explicamos primero, dando ejemplos como *revistas nuevas e interesantes, personas inteligentes y valiente*. Corregimos la construcción errónea como *unas nuevas e interesantes revistas.* Tal forma no corresponde a la costumbre expresiva del español aunque no son agramaticales.

También debemos evitar frases como *movimiento estudiantil y largo* o *película española y excelente*, en los que se han yuxtapuesto adjetivos de distintas categorías (Demonte, 1999). Podemos dedicar algún tiempo a la explicación general de su clasificación, el criterio y la posición normal entre el calificativo y el relacional, e introducimos la estructura incrustada.

En un comienzo el lector propone ejemplos, pero con el tiempo debe dejar a los aprendices construir frasitas, de las que recogeremos errores, los analizaremos y diseñaremos adecuadas técnicas de enseñanza en el aula. Por ejemplo, de los resultados sacados, hemos descubierto que no pocos sinohablantes no saben cómo es el orden entre dos o más modificadores dentro del SN. Para dar a conocer esta relación, podemos poner en pleno juego la similitud en el SN español y el chino, basada en la estructura orbital. Hacemos en clase dibujos como:



para que los alumnos sean conscientes de que los modificadores de ambas lenguas respetan el mismo orden orbital. Como la relación incrustada tiene el punto de referencia en su lengua materna, esta transferencia positiva les ayudará a llegar a la lengua meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Demonte, V. (1999): «El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal», en I. Bosque y V. Demonte (eds.): Gramática descriptiva de la lengua española (vol. 1 cap. 3), Madrid, Real Academia Española/Espasa, pp. 129-215.
- Ellis, R. (1997): Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press.
- Fernández Ramírez, S. (1997): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Edelsa.
- — (2005): «Las estrategias de aprendizaje», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), Vademécum para la formación de profesores, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A., pp. 411-434
- Lu Jingsheng, (2008): «Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino», en México y la Cuenca del Pacífico, 11(32), pp. 45-56.
- Moreno, J.C (2010): Spanish is different: introducción al español como lengua extranjera, Madrid, Castalia.

Los alumnos sinohablantes ante el estudio histórico de la lengua española: dificultades, retos y alguna propuesta

MARTA TORRES MARTÍNEZ
Universidad de Jaén

Introducción

Desde 2008 la Universidad de Jaén acoge en sus aulas grupos de estudiantes chinos, procedentes de la Universidad de Nanjing[1], que comienzan haciendo un curso de español de unas mil horas durante un año para después incorporarse a las diferentes Titulaciones de su oferta académica.

Particularmente, el objetivo de la comunicación consiste en diagnosticar y analizar las dificultades de aquellos alumnos sinohablantes, matriculados en la Licenciatura en Filología Hispánica, que han de enfrentarse al estudio de la lengua española desde una perspectiva histórica.

Desarrollamos nuestra investigación motivados por un contexto docente real: cuatro alumnos sinohablantes matriculados en el tercer curso de la Licenciatura en Filología Hispánica de la Universidad de Jaén durante el presente año académico (2011-2012). Entre las asignaturas que han de cursar actualmente encontramos la *Historia de la lengua española* (troncal, anual, 10,5 créditos).

En concreto, nos interesa analizar dos aspectos: en primer lugar, pretendemos conocer el interés de los alumnos así como sus necesidades especiales en relación con el estudio histórico de la lengua española a fin de obtener información objetiva y relevante para, en segundo lugar, plantear actividades que consigan motivar e implicar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para ello, esbozaremos una propuesta didáctica centrada, concretamente, en contenidos diacrónicos relativos a la historia interna de la lengua española.

Al buscar referencias bibliográficas, hemos constatado la escasez de trabajos centrados en la enseñanza de la historia de la lengua española en el ámbito de E/LE, circunstancia debida, sin duda, al hecho de que los estudiantes extranjeros suelen acercarse al español motivados por necesidades comunicativas y, por tanto, inmediatas. No obstante, consideramos fundamental atender a las dificultades de los alumnos extranjeros que desean especializarse en el estudio de la

[1] La posibilidad de movilidad es consecuencia del acuerdo de colaboración entre España y China en materia universitaria, firmado en otoño de 2007 en la Feria de Educación Superior celebrada en Pekín. Este acuerdo permite que los alumnos chinos no tengan que superar la selectividad española (basta acreditar haber superado el *gao kao*, una prueba similar en China) y que se creen titulaciones conjuntas entre las universidades de ambos países, además de facilitar las convalidaciones de títulos y de periodos de estudio.

lengua española, sobre todo aquellos cuya lengua materna diste del español desde el punto tipológico, tal como ocurre en el caso de los sinohablantes.

1. Estado de la cuestión

Como acabamos de comentar, la bibliografía sobre la historia de nuestra lengua en el ámbito de ELE es casi nula. A continuación, vamos a reseñar de manera breve los estudios que hemos encontrado sobre esta materia.

Bravo (1994) defiende la utilidad de la lingüística histórica en la clase de ELE a la hora de hacer frente a algunas irregularidades de la lengua, clasificadas en distintos apartados (fonética, etimología, léxico y morfología): la alternancia vocálica en el radical en el presente de muchos verbos irregulares (por ejemplo, *quieres, puedes* vs. *queréis, podéis*); el origen de frases hechas, modismos o refranes (por ejemplo, *¡vete a la porra!*); la abundancia de palabras de origen árabe que incorporan el artículo *al* o el significado de los distintos sufijos y prefijos del español (*-ero* y *-ería*, 'quien hace y/o vende algo' y 'dónde se vende'; *anti-*, 'contrario a, opuesto a').

Calvi y Martinell (1998) se centran en cómo los italianos que aprenden español se enfrentan al problema de los dobletes léxicos, palabras que poseen distinta forma pero idéntico étimo latino (*clamar/llamar, ánima/alma, ópera/obra, materia/madera*, etc.). Al comienzo de su trabajo las autoras afirman que «es evidente que el alumno necesita ante todo aprender la lengua corriente para poderse comunicar con los nativos, pero en el caso de lenguas pertenecientes a la misma familia, un enfoque diacrónico puede resultar útil en algunos casos, sobre todo en los niveles más avanzados, para potenciar las estrategias cognitivas de quien aprende» (Calvi y Martinell, 1998: 232). En algunos casos, en lo que respecta a los dobletes, no habrá comprensión, sino una desorientación que dará lugar a la interferencia. Por ejemplo, hay casos en los que para el doblete español hay un solo término en italiano[2]. También puede darse el caso de que exista una palabra española y una italiana que se parezcan, y que probablemente tengan el mismo origen, pero que tengan significados diferentes en la actualidad[3]. Ante la dificultad que puede conllevar la cuestión de los dobletes, las autoras aconsejan lo siguiente: «Es útil, sobre todo, que el profesor tenga un correcto planteamiento diacrónico del tema, y ofrezca referencias a la historia de las lenguas cuando el nivel de los alumnos lo permita» (Calvi y Martinell, 1998: 237).

Fernández Astiaso (1998) propone la enseñanza de español mediante textos literarios pertenecientes a los orígenes y al Siglo de Oro. Los alumnos eran brasileños de nivel avanzado. Según la autora, «a través del análisis de los textos se les da [a los alumnos] la posibilidad de conocer el momento histórico y político en que surge y se desarrolla esta literatura» (Fernández Astiaso, 1998: 308). Tras la lectura y compresión del texto en cuestión, se ofrece una serie de preguntas de vocabulario así como una batería de actividades centradas en refuerzo de los diferentes ítems gramaticales.

[2] Por ejemplo, del latín LIBERARE derivan *liberar*, palabra tardía (siglo XIX) y *librar*, voz patrimonial del siglo XII; en italiano solo existe *liberare*, y no **librare* ni **libertare*.

[3] Por ejemplo, el verbo *acudir* del español, sinónimo de *ir* o de *llegar*, se traduce en italiano por *andare* o *accorrere*; la voz italiana *accudire* significa 'cuidarse de alguien'.

Mosquera (1999: 312), al reivindicar el papel de las lenguas muertas en la enseñanza de español a extranjeros, señala que «el estudio diacrónico de los cambios fonéticos ayuda a comprender los cambios que la propia lengua sufre hoy en día, extensiones de cambios anteriores» (Mosquera, 1999: 312). Asimismo, la autora plantea que «las carreras de filología, sean de la lengua que sean, deben proporcionar un estudio pormenorizado y profundo, pero no solo de la lengua sino de todo lo que la rodea» (Mosquera, 1999: 312).

Berta (1999) plantea la necesidad de atender, en la clase de ELE, a la diacronía, si bien es consciente de que «en una clase de lengua, donde la meta de la actividad es la adquisición cuanto más perfecta de la L2 […] evidentemente deben predominar los hechos lingüísticos sincrónicos» (Berta, 1999: 339). El autor presenta algunas cuestiones que podrían tener cabida en tales clases, por ejemplo, en el caso de la morfología verbal, el hecho de que las formas simples del futuro y del condicional del español moderno proceden de construcciones perifrásticas medievales o el empleo de las formas en *-se* y *-ra* del imperfecto del subjuntivo (Berta, 1999: 342).

Gassó (2009) se centra en cómo enseñar el voseo rioplatense (empleo del pronombre *vos* en lugar del *tú*, como pronombre de segunda persona del singular, como tratamiento de confianza o en situaciones informales) en el aula de español como lengua extranjera. En primer lugar, la autora presenta las características más significativas de este fenómeno lingüístico, atendiendo a la historia de las fórmulas de tratamiento, más adelante se aporta una propuesta didáctica para llevar a clase el voseo.

2. Estudio de caso

Sin duda, resulta beneficioso para los profesores de español como lengua extranjera conocer las actitudes de los estudiantes ante el nuevo idioma que aprenden. En este sentido, consideramos importante que los profesores seamos conscientes de qué piensan nuestros estudiantes sobre la actividad didáctica que desarrollamos en las clases y de cómo ellos perciben nuestro trabajo.

Si atendemos a la entrada relativa al *análisis de necesidades* en *Diccionario de términos clave de ELE* encontramos la siguiente definición:

> El análisis de necesidades es una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo (Atienza *et al.*, 2008: 37).

En nuestro caso, siguiendo a Moreno (2004), autora que plantea un análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en Filología Inglesa, creemos también que «se considera conveniente llevar a cabo un análisis de necesidades porque se supone que ajustar el currículo a las necesidades de la mayor parte de los alumnos redundará en un mayor interés de éstos por la

asignatura». No obstante, la autora señala que «dado el tamaño de los grupos, será imposible adecuar los diferentes programas de lengua inglesa a los intereses de cada alumno en particular».

Seguidamente, analizamos la situación de enseñanza/aprendizaje que nos ha motivado llevar a cabo esta investigación.

2.1. Contexto de enseñanza/aprendizaje

Una cuestión fundamental a tener en cuenta en un análisis de necesidades es la situación concreta a la que va destinado dicho análisis y las posibilidades que ésta ofrece.

En el presente estudio se ha tomado en consideración la asignatura *Historia de la lengua española* (troncal, anual, 10,5 créditos), ubicada en el tercer curso de la Titulación en Filología Hispánica de la Universidad de Jaén. Los alumnos reciben tres horas semanales de clase durante todo el curso (dos teóricas y una práctica). La lista de matriculados se eleva a 54, cuatro de ellos, sinohablantes.

2.2. Objetivos del Análisis de necesidades

Partiendo del estudio de caso de Moreno (2004), aducimos los siguientes objetivos:

a. Identificar la *situación de partida*. Además de determinar el contexto de enseñanza-aprendizaje, atendemos igualmente a las aspiraciones profesionales, motivación y actitud hacia la lengua española que poseen los alumnos sinohablantes.
b. Conocer las *necesidades de la situación meta*. Trataremos de descubrir lo que el alumno necesita hacer para aprobar la *Historia de la lengua*.
c. Conocer los *deseos* de los alumnos. Es decir, se tratará de averiguar qué parcelas concretas deberían recibir más peso dentro del programa de la asignatura teniendo en cuenta los deseos, intereses y sugerencias de los alumnos.

Además, también será necesario conocer las *carencias* de los alumnos así como averiguar sus *necesidades de aprendizaje*, esto es, sus preferencias a la hora de asimilar y estudiar la asignatura que nos ocupa.

2.3. Metodología

Para obtener información objetiva y relevante sobre los aspectos especificados arriba, empleamos el método de encuesta. En concreto, elaboramos dos tipos de cuestionario: uno orientado hacia la motivación y actitud ante la lengua española en general y otro pensado para

observar el interés acerca de la asignatura *Historia de la lengua española*. Al tener en cuenta la primera encuesta, entendemos que los alumnos que cursan esta materia estarán motivados si antes lo han estado y lo están en su condición de alumnos de español como lengua extranjera.

Siguiendo a Moreno (2004), el primer cuestionario está dividido en seis secciones (ver anexo, encuesta 1): 1) datos personales; 2) motivación y actitud hacia la lengua española; 3) formación previa en español; 4) uso habitual del español; 5) uso potencial del español; y 6) ¿cómo te gusta aprender el español?

La segunda encuesta, realizada *ad hoc*, nos sirve para medir tanto la satisfacción como las necesidades de los alumnos en relación con la asignatura *Historia de la lengua española* (ver anexo, encuesta 2). Previamente, se plantearon a los estudiantes preguntas sobre otras asignaturas relacionadas con la *Historia de la lengua española*: *Fonética y Fonología del español* (troncal, cuatrimestral, 6 créditos, 1.º curso), *Latín* (troncal, anual, 12 créditos, 1.º curso), *Latín vulgar* (optativa, cuatrimestral, 4,5 créditos, 2.º curso), *Morfología y sintaxis del español* (troncal, anual, 9 créditos, 2.º curso) e *Introducción a la lingüística diacrónica* (optativa, cuatrimestral, 6 créditos, 2.º curso).

2.4. Resultados

A continuación, seleccionamos los ítems más relevantes de la encuestas a fin de dilucidar las necesidades, motivación, actitud y deseos de los alumnos chinos ante la lengua española, en general, y ante la *Historia de la lengua española*, en particular.

Encuesta 1	
Edad	22-24
Razones por las que tienen interés por el español	-Les abre perspectivas de trabajo en su país (2) -Le gustaba Fernando Alonso y quería aprender su lengua materna (1) -Aprender español es una oportunidad, una opción (1)
Razones por las que estudian Filología Hispánica	-Tiene buenas salidas profesionales (2) -Para poder ser intérprete o traductor de chino-español (2) -Para poder dar clases en la universidad (1) -Para aprovechar el tiempo estudiando algo (1)
Años de estudio de español	4/5
El nivel de español influye para seguir las clases de su Titulación	7-10 (escala 0-10)
Tareas difíciles al aprender español	-Conversar o debatir oralmente -Entender a los hablantes en la radio o la televisión -Escribir oraciones gramaticalmente correctas -Entender al profesor -Leer comprendiendo
Preferencias en cuanto al trabajo en clase	-En parejas (4)

	-Individual (3) -En pequeños grupos (1)
Métodos para obtener resultados óptimos al aprender español	-Extrayendo la teoría después de haber analizado los ejemplos (4) -Haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/libro (2) -Leyendo, escribiendo, hablando, escuchando y reflexionando sobre ello (2)

Asignaturas relacionadas con la *Historia de la lengua española*				
	¿cursada?	¿aprobada?	Nota	difícil (0-10)
Fonética y fonología del español	Sí (4)	Sí (3) No (1)	7 5 8	0 3 (2) 2
Latín	Sí (4)	Sí (4)	8 5 6 7	3 6 10 8
Latín vulgar	Sí (4)	Sí (3) No (1)	5 (3)	6 8 10 9
Morfología y sintaxis del español	Sí (4)	Sí (2) No (2)	5 6,5	3 6 8 7
Introducción a la lingüística diacrónica	Sí (3) No (1)	Sí (2) No (1)	5 (2)	4 8 (2)

Encuesta 2	
Ítem	media (escala 0-10)
Entiendo en qué consiste la asignatura, sus objetivos	6,75
Entiendo el temario de la asignatura	6,75
He consultado el temario y los materiales de apoyo de Docencia Virtual	3,5
Creo que las prácticas son difíciles de resolver	6,75
Creo que el examen de Historia externa fue difícil	5,75
Creo que el bloque de Fonética histórica es difícil, no entiendo bien algunos términos	7
Creo que la profesora se comunica de una forma clara y fácil de entender	6,25

Creo que la profesora integra bien la teoría y la práctica, da ejemplos útiles para explicar la asignatura	6,75
Creo que la asignatura es dura, difícil de aprobar	6,5
Me gusta la asignatura	6,5
Asisto a clase	8,25
Asisto a tutoría	1,75
Dedico tiempo de estudio a esta asignatura	6
Está aumentando mi interés por la evolución e historia del español	7,75
Pienso que la asignatura me ayudará a completar mi formación como filólogo	8

Necesito entender el objetivo de la asignatura, aún no lo comprendo bien	7,75
Necesito que los apuntes sean más claros, no los entiendo bien	4,5
No sé cómo puedo acceder a la Docencia Virtual, me pierdo en la plataforma	1,25
No entiendo los enunciados de las prácticas y qué debo hacer en ellas	4,5
No entiendo bien la evolución de las vocales del latín al castellano	5,5
Pienso que en el examen de Historia externa podría haber sacado mejor nota	6,25
Necesito más material de apoyo para la parte de Fonética histórica	6,25
Creo que la profesora habla demasiado deprisa, no la entiendo bien	4,75
Creo que la profesora tiene que utilizar más ejemplos y más prácticas en clase	5,75
Creo que la asignatura podré aprobarla si estudio todas las semanas	7,5
Creo que la asignatura podré aprobarla si voy continuamente a clase	5,75
Creo que la asignatura podré aprobarla si voy a tutoría a preguntar las dudas que tengo	6,25

Preguntas abiertas	**Respuestas**
¿Qué es lo más fácil de la asignatura?	-La teoría -Las lecturas de apoyo -El bloque de Historia externa (2)
¿Qué es lo más difícil?	-El bloque de Fonética histórica (4)
¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Qué te aportará?	-Aprobarla (4) -Entender la evolución del latín al castellano (2)
¿Alguna sugerencia?	-Más prácticas

3. Propuestas didácticas

Tras analizar el contexto de aprendizaje y conocer las necesidades y expectativas de los alumnos sinohablantes ante el español y, especialmente, ante la asignatura *Historia de la lengua española*, formulamos a continuación una serie de propuestas que ayuden a implicar al alumno en su propio aprendizaje. Se trata de promover la *autonomía en el aprendizaje*[4] («capacidad de asumir

[4] Como indican Atienza *et al*. (2008: 73), «los estudios sobre la autonomía en el aprendizaje nacen a partir de los años sesenta del siglo XX, a raíz de las aportaciones de la psicología constructivista, cuando el psicólogo y pedagogo J. Bruner propone el aprendizaje por descubrimiento y el desarrollo de estrategias metacognitivas y de procedimientos de aprender a aprender».

la responsabilidad sobre el desarrollo del propio proceso de aprendizaje», Atienza *et al.*, 2008: 73), caracterizada básicamente por cuatro propiedades: es intencional, consciente, explícita y analítica.

En definitiva, con las iniciativas que siguen pretendemos conseguir que el alumno tome decisiones personales sobre su aprendizaje, que tenga la voluntad de participar y que redunde en el éxito final, a saber, la superación de la asignatura.

3.1. Alumno-tutor

Se trata de una propuesta en la que un alumno podrá ser el "profesor de apoyo" o tutor de otro alumno que necesite ayuda a la hora de estudiar la asignatura, especialmente en el bloque temático II, esto es, fonética y morfosintaxis histórica (ver anexo, temario de la asignatura *Historia de la lengua española*). Por ejemplo, se puede dar el caso de que algún alumno no conozca suficientemente algunas de las materias que se han de dominar para superar la *Historia de la lengua española*, tales como la gramática latina, la fonética o la morfosintaxis del español.

Los tutores y tutorandos tienen tutoría con la profesora cada dos semanas. La recompensa consiste en 1 punto para el alumno tutor (se suma a la nota final obtenida en julio).

3.2. Secuencia didáctica

Acuñamos el término *secuencia didáctica*, siguiendo a Atienza *et al.* (2008: 521-522), definida como «una serie ordenada de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí […] que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos».

Se reconocen 4 fases en la secuencia didáctica: (i) *presentación* (mediante lluvia de ideas o glosario, por ejemplo), (ii) *comprensión* (observación y reflexión de determinados fenómenos lingüísticos), (iii) *ejercitación* (mediante actividades de práctica controlada, «en las que el alumno practica un elemento lingüístico concreto usando la lengua de una forma no comunicativa, centrando su atención en las formas lingüísticas y en las reglas de la lengua», Atienza *et al.*, 2008: 522) y (iv) *transferencia* (mediante actividades comunicativas y de respuesta abierta, «en las que el alumno puede aplicar lo aprendido con un amplio margen de decisión y creatividad», Atienza *et al.*, 2008: 522).

Seguidamente tomamos uno de los contenidos del temario de la asignatura que nos ocupa, el subapartado 1.1.3.1., titulado *Cambios fonéticos* (bloque II, Historia interna de la lengua española, Fonética y fonología histórica), para desarrollar una breve secuencia didáctica.

1. *Presentación*: glosario

Aféresis: pérdida de un sonido al comienzo de palabra.

Apócope: pérdida de un sonido en posición final de palabra.

Asimilación: proceso mediante el cual un sonido o clase de sonidos se acerca en su realización a un sonido o sonidos vecinos, modificando su articulación para parecerse más a ellos.

Disimilación: cambio opuesto a la asimilación, consiste en que un sonido pierde un determinado rasgo articulatorio que comparte con otro sonido cercano.

Epéntesis: adición de un sonido en el interior de una palabra, generalmente para facilitar la transición entre dos sonidos contiguos preexistentes.

Metátesis: cambio de posición de un sonido dentro de la palabra, generalmente de las consonantes líquidas (/l/ y /r/).

Paragoge: adición de un sonido en posición final de palabra.

Prótesis: adición de un sonido en posición inicial.

Síncopa: pérdida de un sonido dentro de la palabra.

2. *Comprensión*: mapa de ideas[5] y ejemplos

Mapa de ideas:



Ejemplos:

Asimilación: SEPTE > sette > siete, AMBOS > ammos > amos (ambos)

Disimilación: ARBORE > árbol, VĪCĪNU > vecino

Metátesis: CREPĀRE > quebrar, APECTORĀRE > apretar

Aféresis: APOTHĒCA > bodega, botica, EMERITA > Mérida

Síncopa: CREDERE > creer, FIDĒ > fee > fe

Apócope: AMĀRE > amar, PANE > pan

Prótesis: SCHOLA > escuela, SPANTHA > espada

[5] «También llamado mapa conceptual, es una herramienta cognitiva empleada para representar visualmente las ideas generadas, así como la jerarquización existente entre ellas. Este instrumento fue ideado por J. Novak en la segunda mitad del siglo XX» (Atienza *et al*., 2008: 344). El empleo de los mapas permite básicamente (i) evaluar el aprendizaje del alumno y (ii) consolidar sus conocimientos previos y organizar la nueva información (Atienza *et al*., 2008: 345).

Epéntesis: HOMINE > homne > omre (por disimilación) > hombre, NOMINE > nomne > nomre (por disimilación) > nombre

Paragoge: FĒLIX > felice, TRĪNITĀS > trinidade

3. *Ejercitación*: actividades de práctica controlada

Explica qué cambios fonéticos se han producido en las siguientes voces:

STERNUTU > *esternudo > estornudo

ANSA>assa>asa

VIGINTI > *viinti > veinte

LILIU > lilio > lirio

BENEDICERE > bendecir

AUDACE > audaz

PERĪCULU > periglo > peligro

MARMORE > marmor > mármol

DUBITARE > dudar

LIBERTATE >libertad

PALŬMBA > palomma > paloma

MIRACŬLUM > miracolo > miraclo > miraglo > milagro

4. *Transferencia*: actividades que promueven la autonomía

En esta última fase cobrará protagonismo tanto el diccionario como el ordenador[6].

En cuanto al diccionario, este será una herramienta útil de descripción y conocimiento lingüístico que será centro de las tareas propuestas a los alumnos para completar su proceso de enseñanza/aprendizaje.

En cuanto al ordenador, pretendemos que desempeñe la función de tutor, facilitando al alumno materiales diseñados para adquirir las destrezas lingüísticas previstas. Entendemos que será un medio motivador que pondrá al alcance del aula una serie de recursos informáticos, que en muchas ocasiones facilita y/o mejora el desarrollo de tareas y situaciones de aprendizaje,

[6] Nos basamos en los objetivos, metodología y recursos esbozados en un Proyecto de Innovación Docente concedido por el Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén: *El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje: Materiales didácticos multimedia* (PID28_201113). El Proyecto tiene índole interdisciplinar: parte del modelo de instrucción de asignaturas del Grado en Filología Hispánica, en concreto, la *Lexicología y semántica léxica* (ob., 2º), *Elaboración de diccionarios* (op., 3º), *Historia de la Lengua española I (Fonética histórica)* (ob., 3º) y *Historia de la Lengua española II (Morfología y sintaxis)* (ob., 4º). Este Proyecto de Innovación Docente pretende el aprendizaje, análisis y descripción de la lengua española apoyado en el uso de las TIC, que ponen al alcance el alumno y del profesor una nueva metodología y la posibilidad de una nueva presentación de los materiales y ejercicios a desarrollar (plataformas virtuales, páginas web, blog, etc.). los participantes son los profesores del Departamento de Filología Española Águeda Moreno, Narciso Contreras y Marta Torres, y Ángel Luis García, del Departamento de Informática.

convirtiéndose en apoyo fundamental del método a utilizar por el profesorado y fomento de la independencia. De modo que el objetivo que persigue esta modalidad de enseñanza es triple. 1) adaptar la enseñanza a las características personales de los alumnos, 2) capacitar a éstos en la selección y manejo de materiales adecuados que satisfagan sus necesidades educativas, y 3) desarrollar el sentido de responsabilidad respecto a la utilización de medios que el centro pone a sus disposición.

¿El Diccionario puede ayudar a reconocer los cambios fonéticos que ha sufrido una palabra? Sí, la información sobre el origen de la palabra se sitúa tras el lema o entrada, a saber, en el interior del llamado *paréntesis etimológico*.

Ejemplos:

árbol. (Del lat. *arbor, -ŏris*). **1.** m. Planta perenne, de tronco leñoso y elevado, que se ramifica a cierta altura del suelo. […] (*DRAE*, 2001: s. v. *árbol*).

atril. (Por *el [l]atril*, del lat. **lectorīle*, de *lector, -ōris*, lector). **1.** m. Mueble en forma de plano inclinado, con pie o sin él, que sirve para sostener libros, partituras, etc., y leer con más comodidad. (*DRAE*, 2001: s. v. *atril*).

cómodo, da. (Del lat. *commŏdus*). **1.** adj. Conveniente, oportuno, acomodado, fácil, proporcionado. […] (*DRAE*, 2001: s. v. *cómodo, da*).

Así, si se establece una comparación entre el lema o entrada y el origen etimológico situado en el interior del paréntesis, previsiblemente, el alumno podrá deducir los cambios fonéticos que han ido sufriendo desde su origen latino las palabras españolas objeto de estudio.

El proceso de enseñanza/aprendizaje será guiado mediante un tutorial mediante el que el alumno seguirá paso a paso las diferentes etapas que ha de superar para adquirir los conocimientos sobre historia de la lengua española.

Presentamos seguidamente un ejemplo:

Paso 1. Explicación del paréntesis etimológico y ejemplos:

En los diccionarios del español la información etimológica (el origen de las palabras) suele incorporarse inmediatamente detrás del lema, entre paréntesis. Por ejemplo, en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (*DRAE*):

copa. (Del lat. *cuppa*).**1.** f. Vaso con pie para beber. **2.** f. Líquido que cabe en una copa. *Copa de vino* […] (*DRAE*, 2001: s. v. *copa*).

espátula. (Del lat. *spathŭla*). **1.** f. Paleta, generalmente pequeña, con bordes afilados y mango largo, que utilizan los farmacéuticos y los pintores para hacer ciertas mezclas, y usada también en otros oficios. […] (*DRAE*, 2001: s. v. *espátula*).

hombro. (Del lat. *humĕrus*). **1.** m. Parte superior y lateral del tronco del hombre y de los cuadrumanos, de donde nace el brazo. […] (*DRAE*, 2001: s. v. *hombro*).

No obstante, dentro del paréntesis a veces podemos encontrar otras informaciones de diverso tipo. Por ejemplo, en el *DRAE* documentamos datos morfológicos, sobre la formación de la palabra en cuestión:

> **empanadilla.** (Del dim. *empanada*).**1.** Pastel pequeño, aplastado, que se hace doblando la masa sobre sí misma para cubrir con ella el relleno de dulce, de carne picada o de otro alimento […]. (*DRAE*, 2001: s. v. *empanadilla*).
>
> **invitado, da.** (Del part. de *invitar*). **1.** m. y f. Persona que ha recibido invitación. (*DRAE*, 2001: s. v. *invitado, da*).
>
> **bisemanal.** (De *bi-* y *semana*). **1.** adj. Que se hace u ocurre dos veces por semana. **2**. adj. Que se hace u ocurre cada dos semanas. (*DRAE*, 2001: s. v. *bisemanal*).

Debemos saber que no todos los diccionarios ubican la información etimológica tras el lema entre paréntesis, a veces el origen de la palabra lo encontramos al final del artículo lexicográfico. Por ejemplo, en el *Diccionario CLAVE* de la editorial SM:

> **iris**. (plural iris) s. m. 1. En el ojo, disco membranoso situado entre la córnea y el cristalino, que puede tener distintas coloraciones y en cuyo centro está la pupila: *El iris de mis ojos es castaño*. 2. — arco iris. ETIMOLOGÍA: Del latín *iris*. (*CLAVE*, 1996: s. v. *iris*).

Paso 2: Bibliografía complementaria

Tras las pertinentes indicaciones, se les lanza la pregunta *¿Quieres saber más?* Y se les indican algunas referencias para reforzar los contenidos aprendidos:

FAJARDO AGUIRRE, Alejandro (1999): «Etimología y lexicografía: problemas metodológicos», en Aleza Izquierdo, M. (coord.), *Estudios de historia de la lengua española en América y España*, València, Universitat de València, 155-162.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix (2004): «La etimología en el diccionario de la lengua», *Revista de letras*, *Curitiba*, 64, 173-188 [http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/miranda.pdf]

JIMÉNEZ RÍOS, Enrique (2008): «La actitud de la Real Academia Española para la inclusión de la etimología en el diccionario», *Revista de Filología Española*, 88/2, 297-324 [http://revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/55/54]

Paso 3: Ejercicio práctico

¿Qué cambios fonéticos han tenido lugar en la evolución de *comprar*?

> **comprar.** (Del lat. *comparāre*, cotejar, adquirir).**1.** tr. Obtener algo con dinero. **2.** tr. Sobornar. **3.** tr. ant. Pagar (*DRAE* 2001: s. v. *comprar*).

A. Síncopa y prótesis

B. Asimilación y epéntesis

C. Síncopa y apócope

D. Paragoge y apócope

El alumno, al elegir la opción que estime oportuna, llega a saber si ha acertado o no y por qué:

Opción A:

"Síncopa y prótesis": síncopa es correcto, pero prótesis es una respuesta incorrecta.

Efectivamente, la síncopa consiste en la pérdida de un sonido en el interior de una palabra: COMPARARE > *comprar* (se pierde la primera A).

La prótesis consiste en añadir un sonido al inicio de la palabra. Por ejemplo: SCHOLA > *escuela*.

Opción B:

"Asimilación y epéntesis": no son correctos.

La asimilación consiste en que un sonido o clase de sonidos se acerca en su realización a un sonido o sonidos vecinos. Por ejemplo: CUPPA > copa.

La epéntesis consiste en añadir un sonido en el interior de la palabra. Por ejemplo: HUMĔRUS > hombro.

Opción C:

"Síncopa y apócope": son los cambios correctos.

Efectivamente, la síncopa consiste en la pérdida de un sonido en el interior de una palabra: COMPARARE > *comprar* (se pierde la primera A).

La apócope consiste en la pérdida de un sonido al final de la palabra: COMPARARE > comprar (se pierde la E final).

Opción D

"Paragoge y apócope": apócope es correcto, pero paragoge es una respuesta incorrecta

Efectivamente, la apócope consiste en la pérdida de un sonido al final de la palabra: COMPARARE > comprar (se pierde la E final).

La paragoge consiste en añadir un sonido al final de la palabra. Por ejemplo: FELIX > felice.

4. Valoración final

Esta investigación nace de la inquietud por conocer la motivación, actitud y necesidades de los alumnos sinohablantes matriculados en la asignatura *Historia de la lengua española*. Se trata de cuatro universitarios que se enfrentan a un reto: estudiar la evolución que ha experimentado el español desde el latín hasta la actualidad, atendiendo a los niveles fonético, morfosintáctico y léxico.

Con las propuestas didácticas que hemos presentado intentamos ofrecer herramientas que puedan ayudar a estos alumnos en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, E. et al. (2008): Diccionario de términos clave de ELE [en línea], Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Berta, T. (1999): «La diacronía en la enseñanza de ELE» [en línea],en T. Jiménez Juliá et al. (eds.), Actas IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática, Santiago de Compostela, pp. 339-344. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0342.pdf
- Bravo Bosch, C. (1994): «Introducción a la historia de la lengua en la clase de gramática» [en línea], en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, pp. 391-397. Disponible en : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0391.pdf
- Calvi, M.V. y E. Martinell (1998): «Los dobletes léxicos en la enseñanza del español a extranjeros» [en línea], en F. Moreno Fernández et al. (eds.), Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro, Alcalá de Henares, pp. 227-239. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0225.pdf
- Fernández Astiaso, M.ªA. (1998): «Enseñanza del español como lengua extranjera a través de fragmentos literarios medievales y del Siglo de Oro» [en línea], en F. Moreno Fernández et al. (eds.), Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro, Alcalá de Henares, pp. 305-308. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0303.pdf
- Gassó, M.ªJ. (2009): «El voseo rioplatense en la clase de español» [en línea], Suplementos Marcoele, 9 (V Encuentro brasileño de profesores de español). Disponible en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf

- López, M.ªV. (1994): «La terminología lingüística en la enseñanza del español a extranjeros» [en línea], en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación, Madrid, pp. 425-438. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0423.pdf
- Moreno, A.I. (2004): «Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en Filología Inglesa: un estudio de caso» [en línea], BELLS: Barcelona english language and literatura studies, 12, Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Anglesa y Alemanya. Disponible en: http://publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art10.pdf
- Mosquera Gende, I. (1999): «La importancia de las lenguas muertas en la enseñanza de una lengua a extranjeros» [en línea], en T. Jiménez Juliá et al. (eds.), Actas IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática, Santiago de Compostela, pp. 309-315. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0312.pdf]
- Real Academia Española (2001): Diccionario de la lengua española, 22.ª ed., [en línea], Madrid, Espasa. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/

Anexos

Encuesta 1

1. DATOS PERSONALES

A) Edad _____

B) Sexo H / M

C) Lengua materna _____

D) Estudios anteriores a la Universidad _____

E) Nota de entrada en la Titulación _____

F) ¿Por qué estás estudiando la Licenciatura en Filología Hispánica?

1. Porque es la carrera que me gusta.
2. Porque no he podido entrar en la titulación que me gustaba.
3. Porque creo que tiene buenas salidas profesionales.
4. Para aprovechar el tiempo estudiando algo, ya que no tengo claro lo que quiero hacer.
5. Para poder dar clases de español en un colegio o instituto
6. Para poder dar clases en la universidad.
7. Para poder ser intérprete o traductor de chino-español.
8. Para poder cursar estudios de doctorado.
9. No tengo motivos muy definidos.
10. Por otros motivos (especificar).

2. MOTIVACIÓN Y ACTITUD HACIA LA LENGUA ESPAÑOLA

A) ¿Por qué te interesa aprender español?

1. Me gusta la lengua española.
2. Quiero poder entender la literatura, canciones o películas en español.
3. Me relaciono con algunos familiares, compañeros o amigos en español.
4. Estoy estudiando en una ciudad donde se habla español.
5. El español me abre perspectivas de trabajo en mi país.
6. Quiero trabajar en un país hispanohablante.
7. Me permite viajar a otros países y desenvolverme mejor.
8. ¿Otros motivos?

_____

3. FORMACIÓN PREVIA EN ESPAÑOL

A) ¿Cuántos años llevas recibiendo clases de español? _____

B) ¿Durante este curso sigues aprendiendo español en cursos de ELE?

C) ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España? _____

D) ¿Habías estado antes en un país hispanohablante? Sí / No

¿Dónde? _____

E) ¿Con qué finalidad?

1. Haciendo cursos para mejorar el español.
2. Haciendo cursos universitarios.
3. Trabajando.
4. Haciendo turismo.
5. Visitando a familiares, amigos, etc.
6. Otros_____

F) ¿Has obtenido algún certificado de español? Sí / No

¿Cuál y qué nivel? _____

4. USO HABITUAL DEL ESPAÑOL

A) Indica en qué situaciones necesitas usar el español

1. En las clases de las asignaturas de mi carrera.
2. Haciendo los trabajos de las asignaturas de mi carrera.
3. Viendo la televisión o escuchando la radio.
4. Escuchando canciones.
5. Leyendo textos ajenos a mis estudios.
6. Usando Internet.
7. Con amigos/familiares.
8. En el trabajo.
9. ¿En otra situación? _____

B) Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (0-10)

1. El nivel de español influye en las notas de las asignaturas de la Titulación que estudio

2. Tengo un buen nivel de español para seguir las clases.

3. Tengo un buen nivel de español para realizar los trabajos/exámenes de las distintas asignaturas.

C) ¿Cuánta dificultad supone para ti cada uno de los siguientes aspectos del español? (0-10)

1. Expresar mensajes oralmente.

2. Conversar o debatir oralmente.

3. Entender al profesor.

4. Entender a los hablantes en la radio o en la televisión.

5. Leer comprendiendo.

6. Redactar textos coherentes.

7. Pronunciar bien.

8. Usar el vocabulario adecuadamente.

9. Escribir oraciones gramaticalmente correctas.

10. Escribir con corrección ortográfica.

5. USO POTENCIAL DEL ESPAÑOL

A) En función de tu formación e intereses, indica tu capacidad en las siguientes tareas y tipos de texto en español (0-10)

Tareas orales:

1. Hacer y entender presentaciones orales.

2. Hacer y responder preguntas en clase.

3. Entender diálogos de películas, canciones y programas de radio y televisión.

4. Entender el contenido de clases, charlas o conferencias.

5. Participar en debates y seminarios.

6. Mantener conversaciones informales.

7. Ser entrevistado para un puesto de trabajo, beca, etc.

Tareas escritas:

1. Leer la prensa.

2. Leer libros o artículos académicos.

3. Leer obras literarias.

4. Leer y escribir correspondencia (correo ordinario, fax y correo electrónico).

5. Escribir cartas de solicitud de empleo y curriculum vitae.

6 .Escribir resúmenes.

7. Escribir comentarios críticos.

8. Escribir dictados.

9. Hacer traducciones.

10. Tomar apuntes.

11. Redactar trabajos para entregar a los profesores.

Tipos de texto:

1. Describir personas y lugares.

2. Narrar situaciones.

3. Hacer comparaciones.

4. Defender o rebatir opiniones.

5. Exponer un tema objetivamente, dar definiciones y hacer clasificaciones.

6. Hablar sobre las causas y consecuencias de determinados hechos.

7. Dar instrucciones sobre cómo realizar tareas.

6. ¿CÓMO TE GUSTA APRENDER ESPAÑOL?

A) ¿Qué tipo de trabajo te gusta hacer en clase?

1. Individual.

2. En parejas.

3. En pequeños grupos.

4. Con todo el grupo.

B) ¿Cómo crees que obtienes mejores resultados en el aprendizaje del español?

1. Haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/libro.

2. Extrayendo la teoría después de haber analizado ejemplos.

3. Escuchando, tomando apuntes y memorizando.

4. Realizando tareas y resolviendo ejercicios.

5. Buscando la información por mí mismo.

6. Siguiendo las pautas dadas por el profesor.

7. Leyendo, escribiendo, hablando y escuchando cuanto más mejor sin detenerme demasiado.

8. Leyendo, escribiendo, hablando y escuchando y reflexionando sobre ello.

9. Repitiendo después del profesor.

C) ¿Te parecen útiles las siguientes actividades para ganar fluidez en la expresión oral?

1. Memorizar conversaciones o diálogos.

2. Participar en juegos de roles que simulen situaciones reales.

3. Investigar sobre un tema y participar en un debate.

4. Dar una charla preparada delante de la clase.

5. Realizar tareas de resolución de problemas en parejas/ grupos.

6. Realizar tareas de intercambio de información en parejas / grupos.

7. Aprender listas de frases hechas y vocabulario.

8. Aprender canciones.

9. Practicar pronunciación.

Encuesta 2

Preguntas previas:

- ¿Has cursado la *Fonética y Fonología del español* (troncal, cuatrimestral, 6 créditos, 1.º curso)? ¿La tienes aprobada? ¿Con qué nota? ¿Te pareció difícil? (escala 0-10)

- ¿Has cursado el *Latín* (troncal, anual, 12 créditos, 1.º curso)? ¿La tienes aprobada? ¿Con qué nota? ¿Te pareció difícil? (escala 0-10)

- ¿Has cursado el *Latín vulgar* (optativa, cuatrimestral, 4,5 créditos, 2.º curso)? ¿La tienes aprobada? ¿Con qué nota? ¿Te pareció difícil? (escala 0-10)

- ¿Has cursado la *Morfología y sintaxis del español* (troncal, anual, 9 créditos, 2.º curso)? ¿La tienes aprobada? ¿Con qué nota? ¿Te pareció difícil? (escala 0-10)

- ¿Has cursado la *Introducción a la lingüística diacrónica* (optativa, cuatrimestral, 6 créditos, 2.º curso)? ¿La tienes aprobada? ¿Con qué nota?¿Te pareció difícil? (escala 0-10)

1. Valora de menos a más en escala de 0 a 10 los siguientes ítems:

Entiendo en qué consiste la asignatura, sus objetivos	
Entiendo el temario de la asignatura	
He consultado el temario y los materiales de apoyo de Docencia Virtual	
Creo que las prácticas son difíciles de resolver	
Creo que el examen de Historia externa fue difícil	
Creo que el bloque de Fonética histórica es difícil, no entiendo bien algunos términos	
Creo que la profesora se comunica de una forma clara y fácil de entender	
Creo que la profesora integra bien la teoría y la práctica, da ejemplos útiles para explicar la asignatura	
Creo que la asignatura es dura, difícil de aprobar	
Me gusta la asignatura	
Asisto a clase	
Asisto a tutoría	
Dedico tiempo de estudio a esta asignatura	

Está aumentando mi interés por la evolución e historia del español	
Pienso que la asignatura me ayudará a completar mi formación como filólogo	

2. Valora de menos a más en escala de 0 a 10 los siguientes ítems:

Necesito entender el objetivo de la asignatura, aún no lo comprendo bien	
Necesito que los apuntes sean más claros, no los entiendo bien	
No sé cómo puedo acceder a la Docencia Virtual, me pierdo en la plataforma	
No entiendo los enunciados de las prácticas y qué debo hacer en ellas	
No entiendo bien la evolución de las vocales del latín al castellano	
Pienso que en el examen de Historia externa podría haber sacado mejor nota	
Necesito más material de apoyo para la parte de Fonética histórica	
Creo que la profesora habla demasiado deprisa, no la entiendo bien	
Creo que la profesora tiene que utilizar más ejemplos y más prácticas en clase	
Creo que la asignatura podré aprobarla si estudio todas las semanas	
Creo que la asignatura podré aprobarla si voy continuamente a clase	
Creo que la asignatura podré aprobarla si voy a tutoría a preguntar las dudas que tengo	

3. Indica qué es lo que te parece más fácil de la asignatura

4. Indica qué es lo que te parece más difícil de la asignatura

5. Qué esperas de esta asignatura? ¿Qué crees que te aporta en tu formación académica?

6. ¿Tienes alguna sugerencia de mejora para esta asignatura?

Temario de la asignatura *Historia de la lengua española*

PARTE I: HISTORIA EXTERNA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

1. Hispania prerromana y romana
2. La Romania
3. Del latín al castellano
4. El castellano prealfonsí
5. El castellano en la época alfonsí
6. Español preclásico y español clásico de los Siglos de Oro
7. El español moderno: siglos XVIII-XX

PARTE II: HISTORIA INTERNA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

1. Fonética y fonología histórica
    1.1. El cambio fónico.
        1.1.1. ¿Cómo se produce el cambio fónico?
        1.1.2. Causas del cambio fónico
        1.1.3. Tipos de cambio fónico
    1.2. Rasgos suprasegmentales
    1.3. Del sistema vocálico latino al castellano
        1.3.1. Monoptongación de los diptongos latinos
        1.3.2. El colapso del sistema cuantitativo
        1.3.3. La diptongación románica de las vocales simples
        1.3.4. El proceso de síncopa
        1.3.5. La creación del sistema vocálico del castellano
    1.4. Del sistema consonántico latino al castellano
        1.4.1. Cambios consonánticos en latín
            1.4.2. La evolución al sistema consonántico del castellano medieval
            1.4.3. Los grupos consonánticos
            1.4.4. Los fenómenos de palatalización. Cambios producidos por la yod
2. Morfosintaxis histórica
    2.1. Características básicas del sistema morfosintáctico latino
    2.2. El paradigma nominal: sustantivo y adjetivo
        2.2.1. Pérdida del sistema de casos latinos
        2.2.2. Transformaciones y reorganización del género
            2.2.3. El número: reestructuración en el paso del latín al castellano
    2.3. El artículo
    2.4. Los elementos pronominales
        2.4.1. Pronombres personales

2.4.2. Pronombres demostrativos

2.4.3. Pronombres posesivos

2.4.4. Pronombres indefinidos

2.4.5. Los adverbios pronominales (y, ende)

2.5. La cortesía en español: las fórmulas de tratamiento

2.6. El sistema verbal: del latín al español

2.6.1. El sistema verbal del latín

2.6.2. Las primeras transformaciones: el latín vulgar

2.6.3. La creación de tiempos verbales nuevos: los tiempos de creación romance

3. Léxico histórico

3.1. El cambio léxico

3.2. Léxico prerromano, latino y préstamos de otras lenguas

Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español a alumnos chinos

CARLOS VERA BURBANO
Universidad Sun Yat-Sen (China)

Introducción[1]

Hasta el momento se ha empleado el cómic como recurso en las aulas de E/LE y de E/L2 muy escasamente; prueba de ello es que la bibliografía relacionada no pasa de un puñado de títulos. Lo que representa un contrasentido si se piensa que, como consecuencia de las poquísimas experiencias llevadas a cabo con cómics, en más de una ocasión se han vislumbrado unas posibilidades pedagógicas que apenas si han comenzado a explorarse; al menos, así lo demuestran los trabajos de Alonso Cuenca *et al.* (2001), Altarriba (2003), Catalá Carrasco (2007), Díaz Trivín (2008), Escudero Medina (2006) y Montero (1993). Por otra parte, demasiado a menudo, el cómic se ha utilizado solo con la idea de que resultaba motivador para determinado tipo de alumnos, niños, adolescentes[2] o jóvenes adultos que se habían criado leyéndolos o que incluso los seguían leyendo[3]. Nuestro trabajo no pretende en ningún caso que se deje de contar con este carácter motivador que sin duda ejerce el cómic en algunos estudiantes; lo que pretende es que, sin dejar de lado ese carácter, se le preste una mayor atención al potencial que supone la yuxtaposición de representaciones figurativas que incluye el cómic para enseñar y explotar de forma eficiente muchos aspectos de la lengua española, tanto culturales como lingüísticos y no verbales; de ese modo, consideramos que podrían explorarse mucho mejor las posibilidades pedagógicas que ya se han vislumbrado en él, y las que se pudieran vislumbrarse a partir de ahora, y que los resultados de estas exploraciones quizás sirvieran para llegar no solo a algunos alumnos de E/LE y de E/L2 sino a todos.

[1] Esta publicación es una adaptación del trabajo no publicado de fin de Master del autor: *Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español a alumnos extranjeros*.

[2] En realidad, buena parte de la ya de por sí breve bibliografía existente sobre explotación didáctica del cómic no pertenece al ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua, sino al de la enseñanza de la asignatura de lengua y literatura castellana en primaria y secundaria, en los colegios e institutos. Véase, en relación a esto, Prado Aragonés (1995) y Barrero (2002).

[3] Téngase en cuenta, a este respecto, en contraposición, que en algunos países, incluso europeos, como por ejemplo en Francia, el cómic forma parte de una cultura de gran calado que abarca a todas las edades y públicos.

1. ¿Cómics para enseñar español a extranjeros?

Según se desprende de la bibliografía examinada, cuando los cómics se han utilizado —aunque poco— en las aulas de E/LE y de E/L2, se han obtenido excelentes resultados. Se han utilizado sobre todo para introducir o explotar cultura y diferencias dialectales, como en Catalá Carrasco (2007); interculturalidad, como en Escudero Medina (2006); cultura, vocabulario, gestos, diálogos y elementos generales de la narración (su estructura típica: introducción, desarrollo y desenlace; el orden de los acontecimientos; los personajes y el lenguaje que los caracteriza; el lugar o los lugares que aparecen) como en Alonso *et al.* (2001); pero muy rara vez se han utilizado para introducir o explotar gramática directamente (Montero, 1993).

En especial, no se ha encontrado ningún trabajo en la bibliografía que se haya dedicado, como el nuestro, a buscar una manera más eficiente de enseñar y afianzar el contraste en la narración escrita de los pretéritos indefinido e imperfecto mediante el uso de cómics. Sin embargo, no se podría decir tampoco que somos pioneros en usar los cómics para explotar aspectos gramaticales concretos relacionados con la narración escrita; García Granados (2001: 28-29), por ejemplo, aporta un par de experiencias llevadas a cabo en clase con cómics para que los alumnos incorporen de forma natural la coherencia contextual y la cohesión en sus narraciones, y Alonso *et al.* (2001: 23), por otro lado, apuntan, que

> si se quiere orientar [el objetivo] hacia un enfoque gramatical, los cómics están repletos de construcciones enfáticas y expresivas. Destacamos algunas formas que también pueden ser tratadas en el cómic con respecto a la gramática: las formas de persuasión, las formas comparativas y superlativas, el contraste de pasados y especialmente el uso del imperativo del que es muy rico el cómic.

Su sugerencia puede ser muy productiva, y en este trabajo haremos caso de ella en parte al tratar al menos un contraste de pasados.

En lo que respecta a las mejores actividades que presentan los manuales para explicar y explotar a continuación el contraste narrativo entre los pretéritos indefinido e imperfecto, éstas suelen pretender que los alumnos, primero con ayuda de pautas prestablecidas, induzcan la naturaleza de este contraste en textos narrativos creados para la ocasión o sacados de obras literarias, para que luego tengan que utilizar alternativamente las formas de indefinido e imperfecto en ejercicios que van de prácticas más a menos controladas, dándoles cada vez mayor libertad de resolución, hasta permitirles un desarrollo absolutamente libre de su creatividad y de sus intereses personales dentro de lo que se está trabajando[4]. Pero la experiencia nos dicta que si este proceso funciona bien al principio, pues normalmente los alumnos llegan a percibir la diferencia que existe en el contraste narrativo entre indefinido e imperfecto y a realizar, sin cometer demasiados errores, los ejercicios iniciales que se les proponen, cuando tienen que relacionar o extraer de sí mismos una información y expresarla sea de forma oral o por escrito

[4] En *Aula Internacional 2* (2005: 82-88) y *Gente 1* (2004: 110-119) hay buenos ejemplos de esto.

usando este contraste surgen los problemas; no consiguen seleccionar las formas adecuadas. Y estos mismos problemas aparecen también en las actividades que explotan de manera directa la narración escrita, incluso a pesar de que se les hayan suministrado a los estudiantes las instrucciones y los modelos oportunos.

2. La narración en los cómics. El poder de la clausura.

> Cómic: ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector (McCloud, 1993: 9).

En los cómics, para que la narración sea un hecho, es decir, llegue a producirse, se cuenta básicamente con tres elementos: la página, la viñeta y, sobre todo, con el espacio entre viñetas, que, en adelante, siguiendo a McCloud (1993: 66) denominaremos "calle". De estos tres elementos, los verdaderamente esenciales (pues un cómic puede constar de una única página) son los dos últimos: la viñeta y la calle; ya que es una especial combinación de viñetas y de calles lo que permite, en un primer momento, que los creadores de cómics puedan construir una historia de una forma concreta, y, en un segundo momento, que los lectores puedan reconstruirla, o, dependiendo del punto de vista, construirla también a su vez.

Ha de contarse también con el orden de lectura, que marcará en buena medida cómo serán percibidos los sucesos narrados, y no sólo en cuanto a su desarrollo. La especial combinación de viñetas y calles a la que nos referíamos ha de incluir necesariamente las ventajas, limitaciones y exigencias de un orden específico y convencional de lectura, incluso para transgredirlo en ocasiones. Y no ha de olvidarse que el orden de lectura en los cómics no es universal; de manera que si pretendemos utilizarlos con unos fines didácticos bien delimitados conviene que nos aseguremos de que las personas que van a trabajar con él conocen su orden de lectura.

Así, el orden de lectura en cómics habitual en occidente, análogo al orden de lectura de textos alfabéticos, es de izquierda a derecha y de arriba a abajo[5], tal y como se observa en las figuras 1 y 2.

[5] El orden normal de lectura en general en algunos países asiáticos y africanos es distinto, de derecha a izquierda y de arriba abajo. En Japón, por ejemplo, los cómics se crean y se leen de acuerdo con este orden.

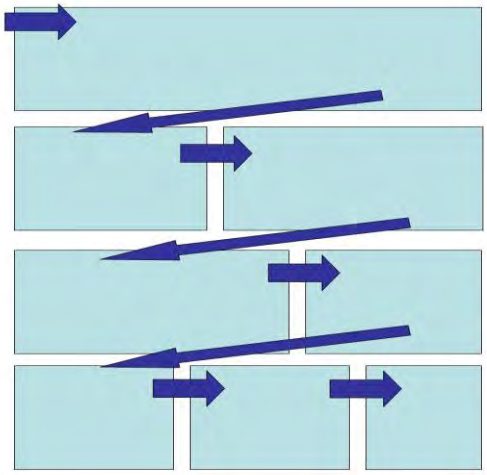


Figura 1



Figura 2 (Jan, 1981)

Se trata de un orden que no solo afecta a la sucesión de viñetas y de páginas, sino que afecta de la misma manera a la información que incluye cada viñeta; cada viñeta es vista y leída, entonces, igualmente de izquierda a derecha y de arriba abajo, en un sentido que, esquematizado, se podría traducir trazando una línea diagonal desde el extremo superior izquierdo de la viñeta hasta el extremo inferior derecho (ver figura 3). Así, siguiendo esta línea, es como se percibe, o ha de percibirse, toda la información de cada viñeta: imágenes, bocadillos, onomatopeyas, etc. Compruébese en la figura 4.

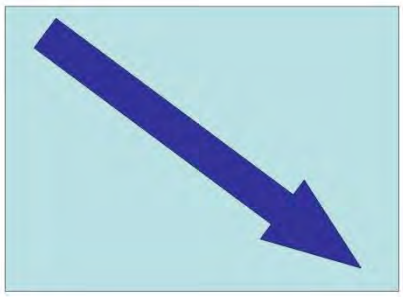


Figura 3



Figura 4 (Jan, 1981)

El orden de lectura va a guiarnos en la sucesión de los hechos narrados, lo que pasa primero, lo que pasa después, más tarde, en el siguiente "lugar", etc. Además, dentro de cada viñeta, nos indicará el desarrollo de lo que sucede en ella, si es que sucede algo en ella (porque perfectamente puede ocurrir que no suceda nada, es decir, que en la viñeta no pase algo, sino que haya, se presente algo: una situación, un objeto, un lugar, un detalle de un lugar, uno o varios personajes), y, por último, pero no menos importante, el orden de lectura, en el interior de la viñeta, va a marcarnos también, en muchos casos, al menos en parte, un ritmo temporal, que tiene que ver con el tiempo que tardamos en verla y leerla, si es que incluye texto. En cuanto a las viñetas, la cantidad de información narrativa y descriptiva que puede aportar cada una de ellas es muy

variable, pero suele ser elevada. Las calles, por su parte, entre las viñetas, tienen el papel más importante, pues son las que nos llevan a hacer la clausura.

McCloud (1993: 63) describe la clausura como «el fenómeno de ver las partes, pero percibir el todo». Cada calle entre dos viñetas es precisamente lo que activa en nosotros la clausura, la que nos dice que hemos de percibir como un todo las dos partes que estamos viendo, la que nos dice que hemos de juntar las dos viñetas que está separando y establecer una relación entre ellas, de continuidad, de causa y efecto, de acción y reacción, de lo que sea; forzándonos, de este modo, a conferir unidad, sentido, tiempo y movimiento a lo que no lo tiene, o lo tiene, sin la correspondiente clausura, de una manera muy distinta. Como consecuencia, los detalles de la narración en los cómics se estructuran a través de las clausuras que se producen por medio de las calles. «Puede decirse que, en realidad, ¡el cómic es la clausura!», afirma McCloud (1993: 67), y justo antes en la misma página sugiere que «si la iconografía visual es el vocabulario de los cómics, la clausura es su gramática».

Si le damos el debido crédito a McCloud, la gramática de los cómics la conformarían las clausuras más usuales que estos exigen por parte del lector, clausuras que dependerían básicamente de seis tipos de transición viñeta a viñeta, que definimos a continuación siguiendo a McCloud y ejemplificamos con muestras localizadas por nosotros del cómic hispánico de *Superlópez*:

1. «La primera categoría, que llamaremos *Momento-a-momento*, requiere una clausura muy pequeña [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 70).



Figura 5 (Jan, 1980)

Este tipo de transición es poco habitual; en ella el tiempo se ralentiza, o se enfatiza una acción dividiéndola en diversos momentos; en ocasiones se percibe lo que sucede en las viñetas que une como si pasara a cámara lenta.

2. «Le siguen las transiciones que representan a un solo elemento que progresa *Acción-a-acción* [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 70).



Figura 6 (Jan, 1981)

3. «La siguiente categoría nos lleva de *Tema-a-tema,* siguiendo una escena o idea. Nótese el grado de participación del lector que se requiere para dar sentido a estas transiciones [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 71).



Figura 7 (Jan, 1981)

4. «Hay que echar mano del razonamiento deductivo cuando se presentan las transiciones *Escena-a-escena*, que nos transportan a distancias considerables de tiempo y espacio [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 71).



Figura 8 (Jan, 1981)

5. «Una quinta transición, a la que llamaremos *Aspecto-a-aspecto*, suele pasar por alto el tiempo, recreándose en diferentes aspectos de un lugar, idea, o disposición de ánimo [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 72).



Figura 9 (Jan, 1983)

6. «¡Y por último tenemos la transición *Non-sequitur*, que no ofrece ninguna relación lógica entre viñetas! [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 72).

No aportamos una muestra de este último tipo de transición, porque es muy difícil encontrar ejemplos, de no ser en raros pasajes oníricos de determinados cómics; por sus características, su frecuencia de aparición es muy baja, en la mayoría de los cómics incluso inexistente. Pero en su falta de lógica reside un poder de sugestión que ofrece posibilidades expresivas muy interesantes.

Todas estas transiciones pueden ser muy útiles para enseñar o trabajar el contraste narrativo entre indefinido e imperfecto.

3. Propuesta para enseñar con cómics a alumnos chinos el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español

El orden de enseñanza de los tiempos verbales de pasado que se sigue actualmente en las aulas de E/LE y de E/L2 prescribe que se comience por el indefinido, con lo que, en principio, hemos de dar por supuesto que el alumno se haya familiarizado bastante con sus formas y que si de entrada le pedimos que nos cuente algo en pasado recurrirá a éste y lo usará con corrección sin

demasiados problemas. Pasar de ahí a narrar varias acciones o acontecimientos sucesivos no debería suponer para él una dificultad insalvable, siempre que le permitamos hacerlo en indefinido y que, en caso de que lo precise, le proporcionemos el vocabulario adecuado y los oportunos conectores temporales (*primero, después, más tarde, por último*, etc.). Así que podríamos pedirle que lo hiciera escribiendo una breve narración que explique lo que sucede en una página de un cómic. La página seleccionada debería ser una en la que la mayor parte de las transiciones viñeta a viñeta fueran, según la clasificación de McCloud, *acción-a-acción*, pues ésta es un tipo de transición que remite de manera directa al indefinido. La figura 10 representa una página de estas características.



Figura 10 (Jan, 1987)

Con este modelo el alumno escribirá un escueto texto en indefinido que le mostrará la capacidad de este tiempo verbal para narrar.

Seguidamente, le ofreceremos unas cuantas viñetas de otra página de un cómic en la que las transiciones sean exclusivamente *aspecto-a-aspecto* (ver figura 9), con la idea de que sea consciente de que el paso del tiempo, el avance argumental, no tienen importancia en esas viñetas,

que lo que están haciendo es describir una situación, un momento, un lugar, y de que para contar cuanto ve y lee en ellas debería usar el imperfecto, acompañando a la conjunción de simultaneidad temporal *mientras*, por ejemplo. También sería bueno que escribiera un escueto texto en imperfecto con estas viñetas como modelo.

A continuación, le mostraremos al alumno una única transición entre viñetas *acción-a-acción* que nos permita introducir un primer contraste entre indefinido e imperfecto; para ello será necesario seleccionar una pareja de viñetas en las que la acción que aparece en la segunda viñeta interrumpa claramente la acción que se estaba produciendo en la primera viñeta, como ocurre en la figura 11.



Figura 11 (Jan, 1980)

Si suministramos al alumno enunciados que pueda asociar a las viñetas y que relacionen un imperfecto con un indefinido, enunciados del estilo de: "Cuando el ciego caminaba tranquilamente por la calle, un ladrón le robó el bastón", éste debería ser capaz de iniciar por sí mismo una contraposición entre los usos en narración de estos dos tiempos verbales; se describe una situación en pasado que es repentinamente interrumpida por una acción. Por supuesto, lo que sucede en estas dos viñetas se podría contar en pasado, también con indefinido y/o imperfecto de otras maneras, dependiendo de las pautas que demos al alumno; pero esta circunstancia es signo de la polivalencia del material que estamos usando, no un demérito, y podemos aprovecharla para que el alumno tome conciencia de otro uso del imperfecto si le solicitamos que entienda ambas viñetas como un solo momento y lo describa; esta situación podría ser un hecho que se repetía en el pasado, un hábito antiguo de este enmascarado, un mal hábito. Sería conveniente que, conforme vamos avanzando al mostrar la contraposición entre el indefinido y el imperfecto, fuéramos sistematizando estos avances en la pizarra y nos asegurásemos de que el alumno va tomando nota.

Muchas veces el estudiante extranjero al narrar en español no entiende que el principio de una narración se haga en imperfecto. En relación a esto, y entroncando con lo anterior, podemos mostrarle un grupo de viñetas con transiciones *acción-a-acción,* y pedirle al alumno que comience

por describir la situación que se le presenta en la primera viñeta y, a partir de ahí, narre las acciones que se suceden. Un ejercicio de este estilo se podría realizar con un grupo de viñetas como el de la figura 12.



Figura 12 (Jan, 1981)

Si recuperamos la página de la figura 10 y ahora solicitamos del alumno que intente escribir una narración combinando el indefinido y el imperfecto, quizá todavía no se sienta preparado, quizá piense que aún no entiende bien cómo y cuándo usar estos tiempos verbales; pero es posible que le sirva de ayuda que le digamos que puede entender la sucesión de las acciones, el paso de una viñeta a otra, como una indicación de emplear indefinido y el detenerse a describir lo que sucede en una o varias viñetas como una indicación de emplear imperfecto. Otra directriz que se le podría dar al alumno es que asuma que las acciones que ve destacadas a medida que avanza la narración, y que realizan los personajes protagonistas, han de ir en indefinido, mientras que las acciones del fondo, dentro de una misma viñeta, realizadas por personajes no ya secundarios sino anecdóticos, han de ir en imperfecto, al igual que todas las descripciones de personajes, lugares y objetos.

La transición *momento-a-momento* puede interpretarse tanto en indefinido como en imperfecto, con lo cual dependería del docente usarla de un modo u otro. El resto de las transiciones pueden dar igualmente mucho juego con el enfoque adecuado para tratar esta cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Cuenca, M. et al. (2001): «El cómic en el aula de E/LE», Frecuencia L: Revista de didáctica del español como segunda lengua, 16, pp. 20-25.
- Alonso Cuenca, M. y R. Prieto Prieto (2005): «Diseño de actividades para el comentario crítico de textos narrativos en el aula de E/LE», Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 58, pp. 34-43.
- Alonso Raya, R. et al. (2006): Gramática básica del estudiante de español, Barcelona, Difusión.
- Altarriba, A. (2003): «Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta», Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español,10, pp. 4-9.
- Álvarez, M. (2008): Tipo de escrito I: Narración y descripción, Madrid, Arco Libros.
- Baralo, M. (1996): «Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE)», en Actas del séptimo Congreso Nacional de ASELE, Málaga, ASELE, pp. 123-128.
- Barrero, M. (2002).: «Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula», en Jornadas sobre narrativa gráfica, Jeréz de la Frontera (Cádiz).
- Borges, J.L. (2006 [1944]): Ficciones, Madrid, Alianza Editorial.
- Cassany, D. (1999): Construir la escritura, Barcelona, Paidós Iberica.
- — (2002): La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama.
- — (2005): Expresión escrita en L2/ELE, Madrid, Arco Libros.
- Catalá Carrasco, J. (2007): «El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera» [en línea]. Disponible en:http://www.uv.es/foroele/foro3/Catala_2007.pdf
- Castañeda Castro, A. (2004): «Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español», Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, 14, pp. 7-11.
- Corpás, J. et al. (2004): Aula Internacional 2, Barcelona, Difusión.
- Díaz Trivín, J. (2008): El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de ELE, Memoria de máster, Universidad de Nebrija, Madrid.
- Eisner, W. (1998): El cómic y el arte secuencial, Barcelona, Norma Editorial, S.A.
- Escudero Medina, C. (2006): «De la narrativa hispanoamericana a la imagen europea. Ejemplo de integración de dos géneros en la clase de ELE», Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, 17, pp. 19-23.
- — (2006): «La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE», Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 35, pp. 31-36.
- García Granados, L. (2001): «Experiencia como profesora de un taller de escritura para extranjeros», Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 34, pp. 24-29.
- Gutiérrez Araus, M.L. (1997): Formas temporales del pasado de indicativo, Madrid, Arco Libros.
- — (2004): Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L, Madrid, Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

- Lakoff, J. y M. Johnson (1980): Metaphors We Live By, Chicago, Chicago University Press. [Trad. esp., Metáforas de la vida cotidiana, Madrid, Cátedra, 1986].
- López Fernández, J. (JAN) y EFEPÉ (1980): Aventuras de Super López, Barcelona, Editorial Bruguera.
- López Fernández, J. (JAN) (1981): Los alienígenas, Barcelona, Editorial Bruguera.
- — (1981): El señor de los chupetes, Barcelona, Editorial Bruguera.
- — (1981): La semana más larga, Barcelona, Editorial Bruguera.
- — (1983): Los cabecicubos, Barcelona, Editorial Bruguera.
- — (1987): Al centro de la tierra, Barcelona, Ediciones B.
- Martín Peris, E. (1988): «Contar una historia: nivel intermedio alto», Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera, 2, pp. 6-7.
- Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2007): Gente 1, Barcelona, Difusión.
- McCloud, S. (2007): Entender el cómic, Bilbao, Astiberri Ediciones.
- Montero, C. (1993): «Con Mafalda en la clase de español», en Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula, Málaga, ASELE, pp. 247-251.
- Moreno, C. et al. (1999): «A escribir se aprende escribiendo», Carabela, 46, pp. 75-101.
- Pastor Villalba, C. (2008): «Evaluar la narración», en Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch, 22, pp. 14-19.
- Prado Aragonés, J. (1995): «Aprender a narrar con el cómic», Comunicar nº 5, pp. 73-79

Proyecto comunicativo "Sobreviviendo en España". Aplicación de las TIC en la enseñanza de ELE en la Educación Superior de la China continental

JOHANNA WALTER
Universidad de Hezhou (China)

Son múltiples los factores contextuales y metodológicos que dificultan el desarrollo de la competencia comunicativa y sociocultural de estudiantes sinohablantes de Filología Hispánica en las universidades de la China continental. Entre estos, destaca la falta de coordinación en los contenidos de las clases y métodos de enseñanzas aplicados por los profesores chinos y los profesores nativos, usualmente encargados de impartir clases de Español Oral. Asimismo, juega un papel importante la escasa exposición de los alumnos a lengua auténtica, para la mayoría limitada a las posibilidades que pueda brindarles la Web de interactuar con hablantes nativos de español.

En este contexto, y tomando en cuenta las grandes inversiones que China está llevando a cabo en materia de informatización de la enseñanza de lenguas extranjeras, se inserta el presente proyecto comunicativo apoyado por las TIC: Un curso de español oral nivel A1 para alumnos del primer semestre de Filología Hispánica en la China continental. Se propone el uso de tres útiles herramientas tecnológicas: el video, el blog online, y la WebQuest, siendo esta última el medio de coordinación que permitirá poner en práctica oral parte de los contenidos lexicales y gramaticales aprendidos en la clase impartida por el profesorado chino a través del manual *Español Moderno*.

1. Objetivos del Curso

1. Comprender y realizar actividades de interacción oral relacionadas con la temática correspondiente al nivel A1 del Marco de Referencia Europeo y cuyo contenido sobre la competencia comunicativa oral e intercultural se corresponda al estipulado a este nivel.
2. Usar e integrar las herramientas TIC y la técnica del *role play* en el aula china de ELE, a fin de fomentar en el aula el trabajo en cooperación, la interdependencia, interacción significativa, responsabilidad individual y grupal y socialización, que conlleven al desarrollo de las destrezas oral y auditiva de la lengua, y la autonomía en el aprendizaje.
3. Usar en el aula material audiovisual en español, como complemento al manual *Español Moderno*, a fin de exponer a los alumnos a lengua y cultura hispana auténtica, y usar lo aprendido en tareas comunicativas con objetivos claramente definidos, desarrollando con ello su competencia sociocultural y comunicativa.
4. Coordinar por medio de las TIC los contenidos trabajados en la clase impartida por el profesor nativo con los estipulados en el programa del profesorado chino, de modo que

en la clase de español oral se practique, de forma coherente, actividades comunicativas que correspondan con algunos de los contenidos teóricos aprendidos con el profesor chino al usar el manual *Español Moderno*.

2. Contexto de Aplicación

Universidades de la China continental que impartan la Filología Hispánica.

PERFIL DEL ALUMNADO

Estudiantes del primer semestre de Filología Hispánica provenientes de todo lo largo y ancho de la geografía política y lingüística china, cuyas edades oscilen entre 18 y 24 años, y que hayan sido formados en el sistema educativo tradicional chino.

3. Necesidades Detectadas[1]

En el contexto social chino la motivación que empuja a una gran parte de los estudiantes de español a aprender la lengua no es integrativa, sino más bien instrumental. La mayoría de estos alumnos trabajará en China, en empleos relacionados con los negocios, la traducción o el turismo. El lograr la competencia comunicativa en el idioma no es visto como una prioridad, por lo que las clases carecen de actividades que propicien la interacción oral, lo cual, aunado a la separación por destrezas lingüísticas, la falta de autonomía de los estudiantes y la descoordinación del trabajo con los profesores extranjeros, encargados de enseñar la oralidad, repercute en que sea tan complicado el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes chinos. Asimismo, es escasa la exposición de estos alumnos a muestras auténticas de cultura de los países hispanoparlantes, lo cual dificulta el desarrollo de su competencia intercultural.

4. Duración del Proyecto

Las 16 semanas correspondientes al primer semestre, y de ser positivos los resultados alcanzados, se continuará la dinámica durante todo el segundo semestre.

5. Contenidos del Curso

El proyecto *Sobreviviendo en España* abarca 11 tópicos del nivel A1 con un enfoque primordial en la comunicación e interacción oral a través del uso de las TIC y ha sido diseñado para alumnos chinos que poseerán una base gramatical y lexical acorde a este nivel, pero carecerán de

[1] Para mayores detalles: http://www.educacion.gob.es/exterior/cn/es/cr/actividad/Memoriafinal.pdf

habilidades comunicativas orales. Como material primordial de trabajo se usarán los episodios de *Mi Vida Loca*, una secuencia de populares videos provistos gratuitamente por la BBC en su página Web[2]. *Mi Vida Loca* narra las aventuras de un turista que llega a Madrid sin saber español, y que podrá ser personificado por cada estudiante, tanto en clase (a través de la presentación de *role plays*) como trabajando autónomamente al realizar las actividades de refuerzo del vocabulario, gramática y escritura propuestas en cada episodio.

Para la selección de *Mi Vida Loca* se ha partido del hecho de que este es un material audiovisual de excelente calidad, con imágenes innovadoras y atractivas, y que presenta claramente muestras auténticas de habla y comportamiento de los habitantes de España, trayendo con ello la cultura hispánica al aula de ELE en China. Igualmente se han tenido en consideración algunos puntos importantes propuestos por Corpas (2000: 786-787): 1. Duración (10 minutos cada episodio, permitiendo trabajar un tópico por lección); 2. ¿Para quién? (Alumnos chinos estudiantes de Filología Hispánica, intrínsecamente interesados por los temas allí expuestos); 3. ¿Cómo integrarlo en la clase? (la secuencia de videos está especialmente diseñada para responder a los requerimientos de alumnos principiantes en la lengua) 4. ¿Para qué? (la exposición a cada tópico permitirá reforzar el léxico y la gramática aprendidos durante el semestre, pero especialmente, será el recurso a partir del cual los alumnos trabajarán la expresión y comprensión oral). Estos serán también la base para la creación de videos de 3 minutos de duración en los que los estudiantes, a través de la representación de *role plays*, se enfocarán en brindar a un amigo que visita España información sobre los tópicos tratados.

Estos *Role play* grabados en video, los criterios incluidos en cada WebQuest, y las rúbricas de evaluación y autoevaluación serán el medio para evaluar el desempeño de los alumnos, y la base para llevar a cabo el proyecto final de grupo, un blog[3] en Sina. De esta forma se busca capacitar a los estudiantes para trabajar con diferentes dinámicas usando las TIC para intercambiar sus opiniones en la lengua meta, contribuyendo al desarrollo de sus competencias comunicativas, especialmente la competencia sociocultural e intercultural. Durante todo el curso el uso de las TIC, tanto en clase como fuera de ella, jugará un papel importante en el desarrollo de la expresión e interacción oral de los alumnos, siendo el blog el medio de almacenamiento de sus producciones a lo largo del año, y el medio de comprobación del progreso en las destrezas orales de los alumnos.

En cuanto a la elección de las WebQuest como medio de coordinación de contenidos en las clases de recapitulación, se han tenido en cuenta numerosas investigaciones[4] realizadas en el contexto educativo de la China continental, destacando el estudio llevado a cabo por Shaojing, Song, Zhang y He (2009) en la Ningbo University of Technology. Durante los años académicos 2007 y 2008, investigaron la efectividad de la WebQuest combinada con la técnica del *role play* en clases bilingües inglés-mandarín a nivel universitario, buscando reformar el modelo tradicional de enseñanza/aprendizaje con la incorporación de las TIC en el aula china. Las conclusiones de esta investigación sugieren que el uso de la WebQuest contribuye a la mejora de las habilidades

[2] Disponible en: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/
[3] Disponible en: http://blog.sina.com.cn/u/2486866190
[4] Sobre el uso de la WebQuest en el contexto de la China continental cabe destacar las investigaciones realizadas por Zhou y Zhu (2010), Zhaoming y Wei (2010), y Zhang (2011). Todas ellas sugieren que el uso de esta herramienta en el aula china de lenguas extranjeras da resultados positivos.

lingüísticas y motivación de los alumnos sinohablantes, y facilita el aprendizaje colaborativo. En este sentido, conviene mencionar la definición de Hernández (2008), quien sostiene que la WebQuest es una herramienta idónea para el aula de ELE, debido a que esta es:

> Una **metodología didáctica** de aplicación racional de las TIC (concretamente, de Internet) en el aula, basada en el constructivismo y en los principios del aprendizaje cooperativo. En ella, se propone un **modelo** de uso educativo de los recursos y de su integración en el aula, caracterizado por ser coherente, asequible, sencillo y rico. Es también un **protocolo,** dado que se estructura con unas partes fijas y unos convencionalismos (indicación de nivel, el área, etc.), perfectamente reconocibles e identificables por toda la comunidad de usuarios (Hernández, 2008: 4).

6. Metodología

Cada clase semanal de Español Oral estará compuesta por un bloque de 80 min., en los que se llevarán a cabo actividades que seguirán tres fases: preactividad-actividad-postactividad. Para comenzar, el profesor compartirá con los alumnos los objetivos de la clase, buscando generar motivación en ellos al percibir la utilidad de la tarea que realizarán y comprender su dinámica. Luego procederá a activar los conocimientos del último tema practicado por medio de una lluvia de ideas, en la que preguntará a los estudiantes de qué se trató el último episodio de la secuencia *Mi Vida Loca*. A partir de allí, las actividades variarán según el tema de cada semana, intercalándose con la resolución grupal de las actividades interactivas que acompañan al episodio.

En cuanto a las clases de recapitulación, a llevarse a cabo cada cuarta semana, los alumnos realizarán, en parejas o grupos, las actividades planteadas en formato Webquest. Los productos generados contendrán aspectos aprendidos en esta clase y del manual *Español Moderno,* con lo cual se logrará la integración parcial de los programas de ambas clases, y se fomentará la práctica oral de los contenidos del mencionado manual. Esta clase finalizará con la producción de un *role play*, que será grabado y colgado por el profesor en el blog de clase, junto a los materiales producidos en la WebQuest.

En este blog de curso los alumnos podrán encontrar los enlaces propuestos por el profesor para las WebQuest y verificar cuánto han podido mejorar a lo largo del semestre, en base a la secuencia sus producciones orales en los videos allí colgados. A modo de ejemplo se incluye la Clase N° 7, explicando detalladamente la metodología a seguir con el uso de los videos de *Mi Vida Loca* en el aula de Español Oral, y la clase de recapitulación N° 9, con su respectiva WebQuest[5] modelo. Esta WebQuest abarca algunos temas de las tres clases anteriores, tanto de *Mi Vida Loca* (Clases 6, 7 y 8) como de lo estudiado paralelamente en el manual *Español Moderno* (lecciones 11, 12, 13 y 14).

[5] Disponible en: http://webquest.carm.es/majwq/wq/ver/18329

7. Evaluación

Las producciones orales en los *role plays* serán evaluadas con el uso de rúbricas[6], eventualmente traducidas al chino, que darán a los alumnos la ventaja de conocer previamente los criterios con los cuales deberán cumplir para obtener una buena calificación. La evaluación periódica y parcial se irá haciendo cada semana, y el profesor se acercará individualmente a los estudiantes cuando considere necesario hacerles observaciones sobre puntos específicos que deben mejorar. Asimismo, a través del uso de rúbricas de autoevaluación[7] se animará a los alumnos a que ellos mismos monitoreen su propio aprovechamiento y el logro de objetivos, a fin de fomentar la autonomía y autorresponsabilidad en su proceso de aprendizaje. Cabe destacar que los criterios de calificación se han diseñado de tal manera que sólo una parte del peso de la nota final descansará sobre los *role plays* presentados, contando también factores como la actitud, el esfuerzo y el interés hacia el proyecto.

CONTENIDOS Y ESTRUCTURA DEL CURSO[8]

PRIMER SEMESTRE					
Clase de Informática[9]	**Español Moderno**	**Clase de Español Oral**	**Funciones Comunicativas**	**Puntos Gramaticales**	**Vocabulario**
Informática básica	**Lección 1 ¿Quién es él?** **Lección 2 ¿Qué es?**	**Clase 1** *(80 min)* **Conocemos nuestro proyecto**	Presentar el proyecto de clase: "Guía de supervivencia en España"; secuencia a seguir con "Mi Vida Loca" de la BBC; trabajo con Movie Maker y Sina.	Entrega de un listado con los temas ha estudiar durante el semestre, lectura grupal de los mismos.	Situaciones sociales simples; Términos informáticos básicos.
Informática básica	**Lección 3 ¿Dónde está la casa?** **Lección 4 ¿Cómo es la familia de Paco?**	**Clase 2** *(80 min)* **En Madrid**	Lidiar con situaciones sociales simples. Decir si y no. Decir no entiendo.	Pronunciar c, h, ll, j, q; formular y responder preguntas simples.	Situaciones sociales simples: hola, gracias, perdón, adiós, si, no; información personal y de la casa: quién,

[6] Descargable en: http://www.slideshare.net/jjms0309/rubrica-evaluacion-role-play
[7] Descargable en: http://www.slideshare.net/jjms0309/ficha-autoevaluacion
[8] Los contenidos de la clase de Español Oral se han adaptado del Website: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/syllabus.shtml
[9] Programa de la materia Informática, cursada durante el primer semestre de Filología Hispánica en las universidades de China. Se buscará manejar estas mismas herramientas en los ejercicios de las WebQuest.

					eres, soy, amigo/a de..., el piso, la casa.
Informática básica	**Lección 5 ¿De quién es esto?** **Lección 6 ¿Cuántos son y cuántos años tienen?**	**Clase 3** *(80 min)* **¿Un amigo?**	Ordenar en un café. Usar el femenino y masculino.	Pronunciar v, b, z, g, cu, r, rr; decir un, una.	Comiendo y bebiendo: un agua con/sin gas, un café, un té, una tostada.
Sistema Operativo Windows XP	**Lección 7 ¿Adónde van?** **Lección 8 En clase**	**Clase 4** *(80 min)* **Kilómetro cero**	Direcciones básicas: Entender direcciones simples; leer las señales de la calle y el metro; usar los números del 0 al 3.	Decir el, la; los acentos en las letras.	Comiendo y bebiendo: números y direcciones; la cuenta, uno, dos, tres, todo recto, a la izquierda, a la derecha la estación, el centro.
Sistema Operativo Windows XP	**Lección 9 Pepe y Paco** **Lección 10 El hijo está enfermo**	**Clase 5** *(80 min)* **¡Nos divertimos recapitulando!**	Repaso de los temas aprendidos hasta el momento. Aquí se incluirán juegos y dinámicas grupales sugeridas por los estudiantes.	Todos los puntos aprendidos serán practicados a través de juegos y dinámicas grupales, enfatizando la comunicación oral.	Todo el vocabulario aprendido será practicado a través de juegos y dinámicas grupales, enfatizando la comunicación oral.
Word 2003	**Lección 11 En la biblioteca** **Lección 12 Lucía y Ema**	**Clase 6** *(80 min)* **Nuevos amigos**	Conociendo y saludando: Saludar y decir su nombre; preguntas simples acerca de nacionalidad; deletrear nombres.	El alfabeto; decir el/ella es.	Situaciones sociales simples: ¿Qué tal? ¿Cómo te llamas? ¿Y tú? Información personal: nacionalidad, nombre, apellido
Word 2003	**Lección 13 Mis padres**	**Clase 7** *(80 min)*	Ordenar en un bar: Leer un	Decir yo, tú, él, ella; sustantivo	Comiendo y bebiendo:

		Tapas	menú de tapas; preguntar por el baño; pedir la cuenta.	+ de + sustantivo.	Quiero..., ¿Para comer? ¿Para beber? un vino.
Excel 2003	**Lección 14 Acerca del horario**	**Clase 8** *(80 min)* **Un regalo**	Comprar: Preguntar precios ¿cuánto es?; entender precios; contar dinero; usar los números 4 al 15; comprar boletos para una atracción.	Plural; números; decimales; cambios de moneda.	Números del 4 al 10; números del 11 al 15; accesorios: pendientes, pulsera, abanico.

PRIMER SEMESTRE					
Clase de Informática	**Español Moderno**	**Clase de Español Oral**	**Funciones Comunicativas**	**Puntos Gramaticales**	**Vocabulario**
Excel 2003	**Lección 15 La comida**	**Clase 9** *(80 min)* **¡Nos divertimos recapitulando!**	Repaso de los temas aprendidos hasta el momento. Aquí se incluirán juegos y dinámicas grupales sugeridas por los estudiantes.	Todos los puntos aprendidos serán practicados a través de juegos y dinámicas grupales, enfatizando la comunicación oral.	Todo el vocabulario aprendido será practicado a través de juegos y dinámicas grupales, enfatizando la comunicación oral.
PowerPoint 2003	**Lección 16 De compras**	**Clase 10***(80 min)* **La oficina de turismo**	La hora y días: Preguntar por los horarios de apertura; Expresar el tiempo, la hora; lugares para visitar en el tiempo libre.	Decir la hora; saludar: buenos días, buenas tardes / noches.	Expresar el tiempo: días de la semana; partes del día.
PowerPoint 2003	**Lección 17 Una visita**	**Clase 11** *(80 min)* **Un billete de ida**	Comprar billetes de viaje: Destinación Compra de billetes Tiempo de salida y llegada.	Números: 16-99 Usar para & a	Viajar: taxi, bus, Tipos de billetes Números: 16-20, decenas.
Infraestructura	**Lección 18**	**Clase 12** *(80 min)*	Reservar una habitación	Preguntar ¿Hay...?	Viajar: dónde, habitación

de redes informáticas	**La casa**	**¿Hay un hotel?**	Preguntar por un hotel cercano Reservar una habitación en una casa de huéspedes. Llenar una forma.	Decir: es, está	Información personal: fecha de nacimiento, sexo, firma
Infraestructura de redes informáticas	**Lección 19** **Un día atareado**	**Clase 13** *(80 min)* **¡Nos divertimos recapitulando!**	Repaso de los temas aprendidos hasta el momento. Aquí se incluirán juegos y dinámicas grupales sugeridas por los estudiantes.	Todos los puntos aprendidos serán practicados a través de juegos y dinámicas grupales, enfatizando la comunicación oral.	Todo el vocabulario aprendido será practicado a través de juegos y dinámicas grupales, enfatizando la comunicación oral.
Ingeniería del software **WinRAR 3.8**	**Lección 20** **Unas semanas intensas**	**Clase 14** *(80 min)* **La clase de español**	Aprender a presentarse: Encantado, mucho gusto. Decir dónde trabaja.	Introducción a las formas verbales: 1ra 2da y 3ra persona del singular. Verbos regulares -ar: trabajar Verbo irregular: ser	Situaciones sociales simples: Encantado, mucho gusto La casa: salón, baño, ventana…
Ingeniería del software **Google**	**Lección 21** **El tráfico de la ciudad**	**Clase 15** *(80 min)* **La familia de Esther**	Aprender la forma "usted" Cuándo usar tú & usted	Decir: tú, usted Decir: éste, ésta, éstos, éstas	Información personal: padres, padre, madre. Alrededores: norte, sur, este, oeste
Ingeniería del software **Antivirus**	**Lección 22** **Mi infancia**	**Clase 16** *(80 min)* **¡Despedimos el semestre al estilo español!**	Reunión grupal de carácter informal para celebrar el final del semestre en la que los alumnos practicarán el español	Todos los puntos aprendidos serán practicados a través de conversaciones informales.	Todo el vocabulario aprendido será practicado a través de conversaciones informales.

			aprendido.		

MODELO DE CLASE CON EL USO DE MI VIDA LOCA

TEMA DE LA CLASE

Clase 7 ¡Vamos de Tapas!

AUTORA

Johanna Walter

GRUPO META

Estudiantes del primer semestre de Filología Hispánica en una universidad de la China Continental.

NIVEL

A1 del MCER

TIPO DE ACTIVIDADES

Visionado y comentario de videos "¡Vámonos de Tapas!" y Episodio 5 de Mi Vida Loca, "Las Tapas". PowerPoint con vocabulario de bebidas y tapas, lectura "Las Tapas", práctica controlada con el juego de mesa "¿Vamos de Tapas?". Cierre de clase con *role play* cartas de bebidas y tapas. Retroalimentación.

OBJETIVOS

- Adquirir conocimiento sociocultural sobre la costumbre española de ir de tapas.
- Encontrar puntos en común con la cultura china de salir a comer y beber con amigos.
- Dominar el vocabulario de las tapas y bebidas típicas.
- Saber desenvolverse en un bar español, ordenar bebidas, pedir tapas y la cuenta.

DESTREZAS QUE DOMINAN

- Comprensión audiovisual.
- Comprensión lectora.
- Expresión oral.
- Interacción oral.

CONTENIDO GRAMATICAL

- Querer + sustantivo
- Sustantivo + de + sustantivo

CONTENIDO FUNCIONAL

- Ordenar bebidas y comidas en un bar de tapas.
- Pedir la cuenta.

CONTENIDO LÉXICO

- Nombres de tapas y bebidas típicas de España.
- Quiero…
- ¿Para comer?; ¿Para beber?

MATERIAL NECESARIO

- Video "¡Vámonos de Tapas!"
- Episodio 5 "Las Tapas" de Mi Vida Loca.
- PowerPoint "Las Tapas". Lectura "Las Tapas".
- Cartas con vocabulario de tapas y bebidas típicas. Juego de Mesa "¿Vamos de Tapas?"
- Conexión a Internet, una computadora, retroproyector, pizarrón.

DURACIÓN

Un Bloque de clase de 80 minutos.

FUENTES

- Episodio 5 del Curso interactivo "Mi Vida Loca", de la BBC Language. Disponible al 13/11/2011 en: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/ep05/
- Canción "¡Vámonos de Tapas!" de Combolinga. Disponible al 13/11/2011 en: http://www.youtube.com/watch?v=boNAl_2OZQg&feature=related
- A tapear! Disponible en: http://www.atapear.com/cultura-del-tapeo/historia-de-las-tapas

DESARROLLO DE LA CLASE

Inicio de clase
Explicación de los objetivos de la clase *(2 minutos)*.
Actividad 1
Se pretende comenzar la clase partiendo de la conexión entre lo que el alumno conoce, la típica costumbre china de salir a comer y beber con amigos y sus puntos en común con la cultura española de salir a tapear. Para ello se hace una lluvia de ideas, preguntándoles a los alumnos qué suelen hacer en las noches o fines de semana cuando salen con amigos, y conduciéndoles a hablar de los banquetes chinos *(4 minutos)*.
Actividad 2
A continuación el profesor comentará que los españoles suelen hacer algo similar con sus amigos, y escribe en la pizarra "Vamos de Tapas". Buscando despertar la curiosidad de los estudiantes, les preguntará si alguno sabe lo que son las tapas. Entonces les dirá que van a ver un video relacionado con el tema, que deben prestar atención a las imágenes procurando reconocer las que aparecen, sin

preocuparse por tratar de entender la letra de la canción. Se procede al primer visionado del video "¡Vámonos de Tapas!"[10], sin subtítulos *(4 minutos)*.
Actividad 3
Segundo visionado del video con subtítulos. Se les entregará la letra de esta canción con algunos espacios en blanco, que deberán llenar con las palabras faltantes. A continuación el profesor preguntará nuevamente si alguien sabe qué son las tapas, entonces comentará que son pequeños aperitivos que los españoles suelen comer junto con una caña o vaso de vino, y en compañía de amigos. *(4 minutos)*.
Actividad 4
Se practica en grupo la pronunciación del vocabulario, contenido en una hoja con los nombres de las tapas del video "Vámonos de Tapas" acompañadas de una imagen de cada una. Por parejas, deberán clasificar las tarjetas en tapas vegetarianas, tapas con carne y tapas del mar *(7 minutos)*. Una vez hecho esto se les explicará rápidamente los dos puntos gramaticales, pues ambos han sido ya cubiertos por el profesor chino con el manual *Español Moderno,* en el tema 2 de la clase 1 *¿Qué es?* y en el tema 9 de la clase 5 *Pepe y Paco (2 minutos)*.
Actividad 5
El profesor les dice que como ya conocen las tapas y bebidas más populares y en qué consiste la costumbre de tapear, todo el grupo puede irse de tapas con Merche, siguiendo el Episodio del día. Proyección de la primera parte del video interactivo 5 de *Mi Vida Loca*, sobre el tema "Las Tapas"[11]. Después del visionado deberán llenar un cuadro de verdadero y falso sobre el contenido visto *(3 minutos)*.
Actividad 6
Se proyectará un PowerPoint[12], correspondiente a las tapas y bebidas, y según las diapositivas avancen, cada alumno responderá según la diapositiva en pantalla. Para esto, el profesor pregunta a cada uno *"¿Para comer / beber?"* y el alumno deberá responder *"Yo quiero…"* seguido del nombre de la tapa / bebida elegida. Si el alumno no recuerda el nombre de la tapa / bebida el profesor hará clic y el nombre aparecerá, entonces el alumno pronunciará la frase completa. *(7 minutos)*.
Actividad 7
Visionado en grupo de los siguientes 2.5 minutos del video interactivo de *Mi Vida Loca*[13], resolviendo de forma grupal y por consenso las interrogantes allí planteadas. Hecho esto, los alumnos, reunidos en parejas, deberán ordenar un diálogo modelo según lo que han visto en el video. *(5 minutos)*.
Actividad 8
Proyección de los siguientes 1.10 segundos del Episodio de *Mi Vida Loca*[14], en que se explica brevemente la costumbre de ir de tapas en España. Lectura en grupo "Las Tapas"[15], para proceder a una lluvia de ideas sobre afirmaciones verdaderas y falsas de la lectura. *(4 minutos)*.
Actividad 9
Proyección de los siguientes 60 segundos del Episodio de *Mi Vida Loca*[16], explicando brevemente la costumbre de que cada integrante del grupo paga una ronda, y preguntando a los alumnos si esto también se hace así en China. Con sus respuestas se llenará un cuadro sobre con los puntos que en común con la costumbre de salir a comer y beber con amigos en China *(4 minutos)*.
Actividad 10
Antes del visionado de la última parte del video interactivo, los alumnos discutirán cuál de los finales

[10] "¡Vámonos de Tapas!": http://www.youtube.com/watch?v=boNAI_2OZQg&feature=related
[11] Visionado del minuto 1.00: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/ep05.shtml
[12] Descargable en: http://www.slideshare.net/jjms0309/dinamica-tapas
[13] Visionado del minuto 1. 00 al 2.50: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/ep05.shtml
[14] Visionado del minuto 2. 50 al 4.00: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/ep05.shtml
[15] Álvarez *et al*. (2008: 97) Sueña 1. Libro del alumno
[16] Visionado del minuto 4.00 al 5.00: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/ep05.shtml

propuestos será el del episodio de hoy, y sus respuestas serán anotadas en la pizarra. *(2 minutos).*
Actividad 11
Se invitará a los alumnos a ver el final de la aventura de hoy, procediendo al visionado de los últimos 40 segundos del video[17]. A continuación, se preguntará al grupo qué creen que ocurrirá en el siguiente episodio *(3 minutos).*
Actividad 12
El profesor dividirá a los estudiantes en dos equipos de 11 alumnos cada uno, para proceder a jugar "¿Vamos de Tapas?[18]", usando las tarjetas (dobladas) provistas. El profesor moderará y animará el juego, anotando en la pizarra la cantidad de puntos. *(9 minutos).*
Actividad 13
Se entrega a cada alumno dos cartas, que deberá mostrar a cada compañero, con el nombre en la parte posterior, de modo que el compañero no pueda verlo, preguntándole *"¿Para Comer?"* a lo cual el estudiante deberá responder *"Yo quiero una ración de…"* ó *"Yo quiero una porción de…"* seguido del nombre de las dos tapas que el compañero le ha mostrado. Después, el alumno que antes respondió mostrará sus dos cartas a su compañero, repitiendo la dinámica anterior, Los alumnos deberán circular por el aula tratando de interactuar con la mayor cantidad posible de compañeros. *(15 minutos).*
Cierre de clase
El profesor da una retroalimentación recordando al grupo los puntos más importantes sobre la cultura de tapeo en España y cómo esta tiene mucho en común con la costumbre china de salir con amigos a comer y beber *(5 minutos).*

MODELO DE CLASE DE RECAPITULACIÓN CON EL USO DE WEBQUEST Y ROLE PLAY

TEMA DE LA CLASE

Clase 9 ¡Nos divertimos recapitulando!

AUTORA

Johanna Walter

GRUPO META

Estudiantes del primer semestre de Filología Hispánica en una universidad de la China continental.

NIVEL

A1 del MCER

TIPO DE ACTIVIDADES

Resolución por parejas de la WebQuest "Vamos a hacer una fiesta de tapas". Uso de los materiales creados para practicar ir de tapas y conocer nuevas personas.

OBJETIVOS

- Practicar lo aprendido en situaciones sociales simples: ¿Qué tal? ¿Cómo te llamas? ¿Y tú?

[17] Visionado del minuto 5. 00 al 5.40: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/ep05.shtml
[18] Descargable en: http://www.slideshare.net/jjms0309/juego-de-mesa-10985890

- Practicar lo aprendido preguntando información personal: nacionalidad, provincia, ciudad, nombre, apellido.
- Practicar lo aprendido sobre la costumbre de ir de tapas: Quiero..., ¿Para comer? ¿Para beber?
- Practicar lo aprendido acerca de los números, usándolos del 1 al 15.
- Probar algunas tapas.

DESTREZAS QUE DOMINAN

- Comprensión audiovisual. Comprensión lectora. Expresión oral. Interacción oral.

CONTENIDO GRAMATICAL

- ¿Qué tal? ¿Cómo te llamas? ¿Y tú?
- Querer + sustantivo
- Sustantivo + de + sustantivo
- Plural; números; decimales

CONTENIDO FUNCIONAL

- Conocer y saludar.
- Pedir la cuenta y entender los números
- Ordenar bebidas y comidas en un bar de tapas.

CONTENIDO LÉXICO

- Situaciones sociales simples; conocer y presentarse.
- Nombres de tapas y bebidas típicas de España.
- Lista de compras.

MATERIAL NECESARIO

- WebQuest "Vamos a hacer una fiesta de tapas".
- Conexión a Internet, 11 computadoras, 1 impresora, 1 videocámara, 1 mesa.
- Diferentes tipos de tapas simples preparadas el día anterior.

DURACIÓN

Un Bloque de clase de 80 minutos.

FUENTES

- Video disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=sHqdH5HKQuA&feature=related
- Video disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=gbjPwlTe7qI&feature=related
- Listado de tapas: http://www.atapear.com/recetario-de-tapas/orden-alfabetico

- Formato de actividades imprimibles adaptado de: http://www.edelsa.es/webquest/Webquest%20Cumple/cumple/pasos.htm
- Menú de tapas de: http://www.elite-concepts.com/Promotions/1949/Taverna/TavernaTapas.html
- Imágenes de invitaciones de: : http://www.myexpression.com/

DESARROLLO DE LA CLASE

Inicio de clase
Explicación de los objetivos de la clase, enfatizando que después de tanto escuchar acerca de las tapas, hoy por fin podrán tener la oportunidad de probarlas, y de conocer un poco más a sus compañeros de clase *(2 minutos)*. A continuación se explicará también el funcionamiento de la WebQuest[19], y se dividirá el grupo en parejas de trabajo *(3 minutos)*.
Actividad 1
Los alumnos resolverán por parejas las tres actividades planteadas en la WebQuest, contando para cada una con 13 minutos. Durante este tiempo, el profesor se irá moviendo por el aula aclarando las dudas y verificando que el trabajo planteado se haga en equipo. Igualmente mantendrá el control procurando que la lengua hablada en el aula sea el español, recordándole que estos puntos ya los aprendieron en las tres clases pasadas. *(40 minutos)*.
Actividad 2
A continuación el profesor les dice que ha llegado el momento de conocerse un poco más, y poner en práctica las frases que aprendieron en clase y a través de la WebQuest acerca de cómo pedir y dar información personal. Dicho esto, les entrega una hoja e indica que deberán moverse por el aula, buscando a uno de sus compañeros que esté libre, y preguntarle su nombre y apellido, provincia de origen, ciudad de donde viene. El alumno deberá anotar las respuestas dadas en la hoja provista, y una vez haya hablado con 4 compañeros o finalice el tiempo, concluye la actividad. *(7 minutos)*.
Actividad 3
El profesor les pide dividirse en 4 grupos. Luego les explica que cada grupo debe ubicarse en una esquina del salón, donde podrán interactuar con sus compañeros de equipo. Hecho esto, los alumnos deben proceder a explicar al resto de sus compañeros de equipo, uno a la vez, los datos de las 4 personas que pudieron encontrar en la actividad 2, y que anotaron en la hoja provista. *(10 minutos)*.
Actividad 4
Para esta actividad el profesor, con ayuda de los alumnos, ubica en el centro del aula una mesa con diferentes tipos de tapas que ha preparado el día anterior, procurando incluir las que aparecen en el menú de tapas que luego entregará (aprovechando la ventaja de que en Beijing es posible encontrar casi cualquier ingrediente necesario). Entonces, les dice que ha llegado el momento de irse de tapas, practicando lo que aprendieron sobre cómo ordenar en un bar de tapas, y procede a ejemplificar el *role play* que los alumnos deberán representar, tomando un par de estudiantes como ejemplo de camareros, y haciéndose pasar por un cliente que ordena una tapa diferente a cada uno de ellos. Una vez los alumnos han visto el modelo de lo que deben hacer, les entrega instrucciones escritas que rezan de la siguiente manera: ***1. Eres cliente:*** *Vas a ordena tres tapas diferentes a tres camareros diferentes. Camina libremente por el aula. Entonces, cambia tu papel para ser camarero.*

[19] Disponible en: http://webquest.carm.es/majwq/wq/vert/18329

2. Eres camarero: *Vas a servir tres tapas diferentes a tres clientes diferentes. Muéstrales el menú para que elijan las tapas. Diles el precio de las tapas. Entonces, cambia tu papel para ser cliente.* El profesor lee con los alumnos las instrucciones, aclarando términos desconocidos, y les explica que la dinámica funcionará así: Del grupo de 22 alumnos, 11 serán camareros a los que el profesor les dará un menú de tapas auténtico, de un bar en Beijing, y 11 serán clientes. Los camareros (que llevarán una servilleta de tela en el brazo para poder ser reconocidos) y los clientes deberán moverse libremente por el aula, mezclándose entre sí. Cada cliente deberá hablar con tres camareros, ordenando cada vez una tapa del menú, según el esquema aprendido "quiero…". El camarero tomará una de estas tapas de la mesa central y la traerá al cliente. Entonces este le preguntará "¿cuánto es?" o le pedirá la cuenta, a lo que el camarero le responderá el precio que aparezca en el menú. Una vez el cliente ha logrado ordenar tapas a tres diferentes camareros, intercambia papel con algún camarero que ya haya atendido a tres clientes. Aquí se repite la dinámica pero en sentido inverso, ordenando las tapas del menú y la cuenta. Durante todo el proceso el profesor, con su cámara de video, se irá moviendo por el aula grabando las producciones de sus alumnos y corrigiendo la dinámica del *role play* que representan, sólo cuando lo considere estrictamente necesario. *(15 minutos).*
Cierre de clase
El profesor da una corta retroalimentación felicitándoles por sus producciones e invitándoles a acercarse nuevamente a la mesa y finalizar juntos las tapas que aun queden allí. *(5 minutos).*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corpas, J. (2000): «La utilización del vídeo en el aula de ELE» [en línea], en Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf
- Hernández, M., (2008): «Tareas significativas y recursos en Internet. Webquest» [en línea], MarcoELE, 6. Disponible en: http://www.marcoele.com/num/5/index.html
- Shaojing, F., J. Song, Y. Zhang y Z. He (2009): «The Use of WebQuest to Enhance English-Chinese Bilingual Education: A Case Study in a Course in Computer Science Overview» Ningbo University of Technology.
- Zhaoming, L. y X. Wei (2010): «WebQuest Teaching and Research in Vocational Education», en 2010 2nd International Conference on Computer Engineering and Technology 7, GuangDong Polytechnic Normal University, pp. 42-45
- Zhou, Y. y Q. Zhu (2010): «The design of teaching activities which based on WebQuest-Taking the design of the Bridge Special Study Site for example», en 2010 2nd International Conference on Education Technology and Computer (ICETC), 4, pp. 288-292.
- Zhang, Y. (2011): «WebQuest-based College English Course Design», en International Conference on Mechatronic Science, Electric Engineering and Computer, Beihua University.

Análisis comparativo sintáctico (chino-español) para la enseñanza del español para sinohablantes

WANG TING
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen

El análisis de las semejanzas y diferencias de las estructuras sintácticas entre el español y el chino es el eje de este trabajo. En él se desarrolla la idea de que la comparación entre ambas lenguas puede contribuir a facilitar el aprendizaje del español a los sinohablantes. Después de señalar la similitud de la estructura sintáctica básica (Sujeto+Predicado), la comunicación se centra en algunas de las principales diferencias estructurales sintácticas entre ambas lenguas: la importancia de la explicitación del sujeto; el orden de la colocación del sujeto, el verbo y el objeto; la estructura "modificador + núcleo", y la construcción de las oraciones compuestas en ambas lenguas. Finalmente se proponen unas soluciones didácticas a fin de ayudar a los alumnos sinohablantes a que superen con más facilidad los obstáculos analizados.

Palabras clave: sintaxis, chino, español, enseñanza.

Introducción

Tal como he constatado en mi experiencia docente como profesora de chino para hispanohablantes, uno de los mayores problemas que encuentran los alumnos españoles que intentan aprender nuestra lengua, es la estructura sintáctica: les cuesta mucho entender y manejar el orden de las palabras en chino. Este fenómeno me ha recordado mis propios estudios de español en la universidad y mis inicios en la enseñanza del mismo a los alumnos chinos: el proceso de asimilar la estructura sintáctica del español fue, para mí y para otros estudiantes, muy costoso, ya que los dos idiomas son bastante diferentes en este aspecto.

De ahí el interés que tiene el análisis de las semejanzas y diferencias de la estructura sintáctica en estos dos idiomas, tal como se pretende hacer en este trabajo. En concreto se plantea como objetivo de estas páginas la reflexión sobre aquellos aspectos que provocan más dificultades de aprendizaje para los alumnos principiantes. Por ello me centraré en la presencia/omisión de sujeto, en el orden de las palabras y en la estructura sintáctica general de los dos idiomas, poniendo énfasis en las características de la del español. Con este análisis se pone de

manifiesto que los diferenciadores sintácticos entre los dos idiomas pueden suponer un obstáculo significativo para los estudiantes. Finalmente, se plantean propuestas para ayudar a los alumnos a que superen estos obstáculos. Igual que no existe una medicina mágica que cura todo tipo de enfermedades, tampoco hay una única solución para estos problemas. Para que los alumnos sinohablantes superen las dificultades de distintos aspectos aunque dentro del mismo marco de sintaxis debemos ofrecer diversas metodologías para que asimilen mejor esos conocimientos.

Espero, a través de este trabajo, despertar el interés de otros docentes e investigadores sobre el análisis comparativo sintáctico, y animar a que se realicen estudios con más profundidad y detalles.

1. La estructura sujeto + predicado

La lengua española y la china, a pesar de ser extremadamente diferentes en cuanto a la estructura sintáctica, comparten un punto común que es su esquema sintáctico básico: sujeto + predicado. Partimos de esta estructura (en adelante S+P) para empezar nuestro análisis.

El chino es un idioma descriptivo, es decir, el narrador primero propone un tema y luego en la misma oración da más explicaciones, argumentos o descripciones. Dentro de una oración, podemos encontrar varias estructuras S+P.

Por ejemplo:

- *他爸爸在医院工作，是医生。*
- *Su padre trabaja en el hospital. Es médico.*

Esta oración se convierte en dos oraciones independientes en español ya que consta de dos estructuras S+P:

- *他爸爸在医院工作.*
- *Su padre trabaja en el hospital.*
- *他爸爸是医生。*
- *Su padre es médico.*

En este caso, en ambos idiomas, la estructura básica es la misma: Sujeto (他爸爸/Su padre) + predicado (是医生/es médico; *在医院工作/ trabaja en el hospital*).

A partir de este elemento común de la estructura sintáctica entre el chino y el español, que da sentido al estudio comparativo, a continuación analizaremos algunas de las principales diferencias sintácticas entre ambos idiomas, que constituyen en el objetivo principal de este trabajo.

2. La omisión del sujeto en español

La primera cuestión que sorprende a los alumnos sinohablantes cuando se inician en el estudio del castellano es la ausencia de sujetos en muchas oraciones, ya que tanto en su lengua

materna como en la lengua extranjera que primero aprenden (generalmente el inglés) el sujeto nunca falta en las oraciones. Veamos algunos ejemplos:

- *¿Cómo os llamáis?*
- *Es muy madrugador.*
- *Aunque había cumplido ya 55 años, estaba tan bien conservado, que parecía mucho más joven*[1].

Ante estas oraciones los alumnos principiantes tienen que detenerse a pensar cuál es el sujeto. Se precisa un cierto dominio de la conjugación de los verbos para identificar automáticamente "de quién" o "de qué" está hablando cada texto, como hacen los hablantes españoles. Sin embargo, lo más difícil no es la lectura, sino cambiar la forma de construir las oraciones. Dado que los sinohablantes están acostumbrados a poner siempre primero el sujeto y luego a desarrollar el resto de la oración, es habitual que el sujeto aparezca como en la estructura sintáctica de su lengua nativa. Es más, como una forma de memorizar la conjugación de los verbos, acostumbran a repetir fórmulas en las que los pronombres siempre preceden a los verbos: "yo me llamo, tú te llamas, él se llama, etc". Esto contribuye a explicar la resistencia de los alumnos sinohablantes a abandonar los sujetos, y a reconocer que ya están presentes de forma implícita en los verbos.

Para que los alumnos se mentalicen con la estructura sintáctica "sin" sujeto en español, y abandonen la mala costumbre de abusar de los sujetos, primero deben saber qué efectos puede tener ese abuso, además de pensar en la economía lingüística.

Los alumnos principiantes, aunque saben que los españoles omiten el sujeto en muchos casos, creen que si éste se añade explícitamente no se altera el sentido de la frase. Es preciso hacer que reconozcan que, en muchos casos, la aparición del sujeto sí puede variar el sentido o la connotación de la oración. Comparemos los siguientes ejemplos:

- *¿Quieres vino? / ¿Tú quieres vino? (1)*
- *¿Pagamos?/ ¿Pagamos nosotros? (2)*

En el ejemplo (1), con la primera estructura (sin el sujeto) se pregunta a una segunda persona si quiere vino como bebida u otra cosa; mientras que si se añade el pronombre "tú", la oración adquiere otros matices: puede llegar a insinuar "yo quiero vino, ¿y tú?" o "¿vas a querer vino? (pero si no te gusta)". En el ejemplo (2), en el primer caso (sin el sujeto) simplemente se pregunta a la audiencia que escucha si es oportuno pedir la cuenta; mientras que con la segunda formulación se insinúa si invitamos a todos los que han consumido (en una comida de amigos por ejemplo).

Con estos dos ejemplos se aprecia lo que se quería demostrar: aunque la omisión o la aparición del sujeto no es obligatoria, tampoco es aleatoria o indiferente. En este caso es conveniente poner más énfasis en la omisión del mismo ya que ésta es la diferencia entre los dos idiomas y lo que más les cuesta entender a los alumnos chinos.

[1] Ejemplo extraído de 盛力，《西汉翻译教程》，外语教学与研究出版社，北京，2005 年 p.36.

3. El orden del sujeto, el verbo y el objeto

Excepto en las estructuras especiales "把" y "被" y en las oraciones imperativas, en chino en las estructuras sintácticas simples tienen siempre la misma secuencia: Sujeto+Verbo+Objeto, orden que predomina en el inglés también. Al aprender español, los alumnos chinos se encuentran de nuevo con una sorpresa ya que estos componentes no tienen por qué seguir este orden. Aparentemente esto parece un obstáculo menor. Al ser más libre el orden de estos elementos, parece una regla menos que seguir. Pero, en realidad, tanto en la lectura como en los ejercicios auditivos, el libre orden del sujeto, el verbo y el objeto supone un gran impedimento para los alumnos, porque a priori esperan después del sujeto, el verbo, y después del verbo, el objeto.

En la comprensión, y especialmente en la comprensión oral, la capacidad de predecir el contenido según lo oído es muy importante. Esta habilidad se adquiriría más fácilmente si los diferentes elementos siguiesen un orden determinado, lo que no parece que ocurra en el español. Ante este "desorden" los alumnos principiantes se preguntan si no existe alguna norma a seguir. Deben aprender que igual que la omisión o la presencia del sujeto no es aleatoria ni indiferente, el orden del sujeto, el verbo y el objeto tampoco es tan libre como creen.

En general, las oraciones en español siguen la secuencia lógica de S+P pero ya hemos visto que el sujeto se convierte en un elemento prescindible en ciertos casos. En cuanto al predicado también tiene alteraciones. Es el caso de los complementos directos o indirectos, que aparecen delante o detrás del verbo. Si el verbo es un infinitivo, los complementos van detrás del verbo; y en caso del verbo conjugado, al revés. Ahora bien, los verbos infinitivos aparecen en las oraciones porque normalmente van precedidos por otros verbos modales, como poder, querer, pensar, desear, etc. Por ejemplo:

- No me lo quiere dar porque es de su madre y le tiene mucho cariño.
- No *quiere dármelo* porque es de su madre y le tiene mucho cariño.

Las dos oraciones expresan el mismo significado, y son correctas gramaticalmente ambas, pero en general se tiende a utilizar más la primera estructura[2]. Entonces los pronombres "me, te, le/lo/la, nos, os, les/los/las, se" o "a mí, a ti, a él/ella/ello, a nosotros, a vosotros, a ellos/ellas" son normalmente los que lideran la oración a pesar de ser realmente pasivos, y van seguidos por los verbos. Es preciso explicar claramente a los alumnos chinos en que estos pronombres, aunque se refieren a personas, no son sujetos.

Aparte, en español existe un grupo de verbos especiales, como "gustar", "parecer", "apetecer", etc. que tienen una estructura sintáctica totalmente distinta a la que aparece en el chino o en el inglés, porque el complemento indirecto se coloca al principio de la oración, además porque ese componente en chino es el sujeto. Es decir, quienes manifiestan las opiniones, que son las personas, en lugar de ser activas son pasivas. El sujeto en chino se convierte en el objeto en español. Es un caso especial que es preciso mencionar cuando se comparan las estructuras

[2] Búsquedas realizadas (con fecha 15 de noviembre 2011) en Google de las dos estructuras, de la de "me lo quiere dar" sale 96.500.000 resultados mientras que la de "quiere dármelo" 5.220.000.

sintácticas entre el chino y el español, pero no profundizamos en ella en este trabajo, ya que se trata de una diferencia sintáctica fuera de lo que es el orden de los elementos que se abarca aquí.

4. Los modificadores adjetivales y los sustantivos

En chino, los modificadores de los sustantivos —los adjetivos— al no ser el núcleo de la estructura, se ponen delante de ellos. Mientras que en español, los núcleos son los factores que aparecen antes. Es decir, la secuencia habitual es adjetivo + sustantivo en chino que se convierte en sustantivo + adjetivo en español. Por ejemplo:

- El coche rojo/红色的汽车
- Los pantalones sucios/脏裤子

El inglés comparte esta estructura con el chino. Por otra parte, en algunas ocasiones especiales los adjetivos aparecen delante del sustantivo. Esto hace que muchos alumnos piensen que el orden del adjetivo y el sustantivo es libre. Por eso es preciso poner abundantes ejemplos para comprobar la diferencia de significado que implica la diferente colocación del adjetivo:

- *el gran hombre ≠ el hombre grande*
- *los dichosos vecinos ≠ los vecinos dichosos*
- *la pobre chica ≠ la chica pobre*
- *un triste fin de semana ≠ un fin de semana triste*
- *un viejo amigo ≠ un amigo viejo*

Sin embargo, a pesar de estos casos, es preciso explicar a los alumnos que en español normalmente los adjetivos se colocan detrás de los sustantivos. Cuando aparecen los adjetivos delante de los sustantivos, se aplican sus significados extendidos que muchas veces tienen poco que ver con el significado original.

5. La estructura sujeto + predicado en español

Como se ha mencionado en el primer apartado, el chino y el español en el aspecto sintáctico tienen poco en común, especialmente en el caso de las oraciones compuestas. En chino las oraciones compuestas pueden tener varias estructuras S+P sin ningún tipo de conjunción por medio. En español las oraciones compuestas, sean coordinadas o subordinadas, presentan una gran variedad de casos que generalmente requieren el uso de conjunciones.

Por ejemplo:

- *Nuestra relación con China se inicia a principios de 1996, cuando nos fuimos a una gira por Japón y China.*
- *1996 年初，我们对日本和中国作了首次访问，我们与中国的关系便是从那时开始的。*[3]

[3] Ejemplo extraído de 盛力，《西汉翻译教程》，外语教学与研究出版社，北京，2005 年. p.36

- *Sus padres trabajan en el hospital, y su hermana mayor también.*
- *他爸爸妈妈在医院工作，他姐姐也是。*

En estos dos ejemplos, para unir las oraciones simples se han tenido que utilizar las conjunciones "cuando" e "y", sin embargo, en chino las dos estructuras S+P simplemente se han separado con una coma.

Esta diferencia de la estructura sintáctica puede llegar a confundir a los alumnos sinohablantes, y es preciso insistir en la explicación de las distintas estructuras existen en castellano.

6. Sobre la enseñanza

El análisis realizado anteriormente ha demostrado las diferencias de la estructura sintáctica entre el chino y el español más destacadas por las dificultades que añaden al aprendizaje. Estos obstáculos son muy difíciles de superar especialmente para los principiantes. Para aprender bien un idioma extranjero, es conveniente excluir las influencias de la lengua materna, especialmente si se trata de casos tan diferentes como el chino y el español. Pero para la enseñanza de las lenguas extranjeras es preciso ser conscientes de su existencia.

Quizás la clave de la solución se encuentre en entender las diferencias a través de la comparación. Hemos señalado en este trabajo las principales estructuras diferenciadoras: la presencia imprescindible del sujeto en chino y la posible omisión del mismo en español que obliga a explicar la no aleatoriedad de su aparición; el orden lineal del sujeto, el verbo y el objeto normalmente en chino y el "libre" orden en español; la estructura "adjetivo + sustantivo" en chino y la contraria en español advirtiendo de la connotación diferente que conlleva su uso al revés; y la estructura sintáctica descriptiva del chino con la estructura sintáctica S+P y su única presencia en una oración en español.

A partir de la comprensión de las diferencias y de la tendencia de los errores de los alumnos, aplicaremos un enfoque diferenciador en la práctica de cada caso. En cuanto a la aparición u omisión del sujeto insistiremos con los alumnos en la omisión puesto que los estudiantes principiantes tienden más al abuso al mismo. Para el manejo del orden de los elementos: sujeto, verbo y objeto, se propone hacer más prácticas para que los alumnos se acostumbren a ver o escuchar los complementos directos o indirectos antes del verbo y, en muchas ocasiones al principio de una frase. En el caso del adjetivo + sustantivo, además de hacer hincapié en la práctica de la estructura "núcleo+modificador", es importante también hacer prácticas comparativas de las dos posibilidades —sustantivo+adjectivo, o viceversa— para que capten mejor las diferencias del significado que subyacen en las dos estructuras. Y por último, respecto al posible error de múltiples estructuras Sujeto + Predicado en una única oración, se propone recomendar a los alumnos que utilicen las oraciones unidas por las conjunciones, y que eviten oraciones demasiado largas.

En definitiva, se ha intentado argumentar que la comparación de las estructuras del español, a través del análisis comparativo con las estructuras en chino, puede facilitar el aprendizaje de esta lengua a los alumnos sinohablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- 盛力，《西汉翻译教程》，外语教学与研究出版社，北京，2005 年 10 月
- Yu Long, Xu (2001): Contrastive Linguistic, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.