SinoELE
monográficos
10
2014
enero-junio

La enseñanza del español para sinohablantes en contextos

Edición a cargo de
NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO
MARIONA ANGLADA ESCUDÉ
JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA

IV EPES, Jaén 2013

ISSN: 2076-5533

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA SINOHABLANTES EN CONTEXTOS

IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes / IV EPES

Jaén, 13 -15 de febrero de 2013

Edición electrónica a cargo de

Narciso M. Contreras Izquierdo

Mariona Anglada Escudé

José Miguel Blanco Pena

@ SinoELE

Grupo de Investigación Enseñanza de E/LE a Hablantes de Chino

Monográficos SinoELE

Núm. 10, 2014 | ISSN: 2076-5533

Artículos compilados por Narciso M. Contreras Izquierdo

con la colaboración de Isabel Sánchez López, Alicia Arjonilla Sampedro, Sergio de la Torre Cruz, Francisco Fuentes Martínez y Alejandro Castellano Merino

Universidad de Jaén

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

EPES 2013

CONFERENCIAS PLENARIAS

- JENSANA, AMADEO

  El futuro de la economía china y de la enseñanza del español para sinohablantes 7-14

- MARTÍN PERIS, ERNESTO

  Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE 15-32

COMUNICACIONES Y TALLERES

- ÁLAVAREZ BAZ, ANTONIO

  Los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes como marco de actuación para el diseño de una propuesta didáctica destinada a los alumnos sinohablantes en inmersión total 34-46

- ARJONILLA SAMPEDRO, ALICIA Y SERGIO DE LA TORRE CRUZ

  La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante sinohablante en inmersión 47-76

- ARRIAGA AGRELO, NICOLÁS

  Acerca del aprendiente sinohablante de español 77-94

- BARBADO GÓMEZ, PAULA Y M.ª DEL ROSARIO GUERRA INFANTE

  La importancia de la mediación lingüística e intercultural en los procesos de adquisición de la lengua española para sinohabalntes en contexto de inmersión: un estudio de casos 95-125

- BLANCO PENA, JOSÉ MIGUEL

  Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula 126-141

- BLANCO PENA, JOSÉ MIGUEL Y RACHID LAMARTI

  ¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre su experiencia de aprendizaje en España? 142-172

- CORTÉS MORENO, MAXIMIANO

  Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras 173-208

- ESCRIBANO ORTEGA, M.ª LUISA Y ANA M.ª MARTÍNEZ LARA

  Una experiencia tándem como herramienta de aprendizaje lingüístico e integración cultural para alumnos universitarios chinos en programas de inmersión 209-216

- ESPINOSA VÁZQUEZ, AÍDA

  La enseñanza del español a sinohablantes en la UNAM 217-228

- GARCÍA, MARÍA FERNANDA

  Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas y propuestas prácticas 229-232

- GARCÍA BORRÓN, M.ª DOLORES

  Ejercicios de comprensión de lectura y comprensión auditiva para cursos de inmersión lingüística: ejemplos de ejercicios con marcadores evidenciales en español y en chino 233-243

- GARCÍA MARTÍNEZ, M.ª ANTONIA

  Las diferencias culturales como recurso integrador de sinohablantes en una clase multicultural de Conversación 244-261

- GARCÍA VIÚDEZ, BEGA Y M.ª ÁNGELES VERGARA PADILLA

  Diseño de un objeto digital de aprendizaje para la asignatura de Español de los Negocios dirigida a estudiantes sinohablantes en contexto de inmersión: un estudio de caso 262-276

- GÓMEZ ACOSTA, ADRÍAN Y DANIEL VILLAR CHICOTE

  La multiculturalidad en el aula como factor modificador de la interacción oral entre estudiantes sinohablantes de español: un estudio de casos 277-288

- GÓMEZ BARQUÍN, VICTORIA

  La competencia oral: los juegos de personajes (aplicando los escenarios de Di Pietro) a partir del microcuento 289-297

- KU, MENGHSUAN

  Fenómenos frecuentes en la clase de traducción español-chino de los universitarios sinohablantes 298-307

- MINGO AGUADO, LAURA DE Y GABRIEL NEILA GONZÁLEZ

  Integración del alumnado sinohablante en el sistema universitario español 308-320

- NI, MAOHUA

  Dictado en la enseñanza de ELE para los alumnos chinos 321-331

- RONCERO MAYOR, LUIS

  Desafíos culturales y sociopragmáticos para los estudiantes taiwaneses de E/LE en los temas de nivel A1 explicados desde la idiosincrasia china 332-340

- RUBIO LASTRA, MIGUEL

  Cómo se interrumpen los alumnos taiwaneses de ELE cuando conversan 341-352

PRESENTACIÓN

Incluimos en esta publicación los materiales presentados al IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (IV EPES), celebrado en Jaén del 13 al 15 de febrero de 2013, 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.

El IV EPES estuvo dedicado a la enseñanza del español para sinohablantes en contextos, centrándonos fundamentalmente en el de la enseñanza en inmersión, tanto en el ámbito de la educación reglada como en el de la no reglada, con el objetivo de definir las peculiaridades de la enseñanza del español para estudiantes sinohablantes en el contexto de inmersión, reflexionar sobre las estrategias de enseñanza/aprendizaje que profesores y alumnos deben desarrollar en dicho contexto, y analizar la idoneidad de los materiales diseñados para un público general y/o sinohablante en esta situación. Igualmente, nos propusimos reflexionar sobre las dificultades lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y culturales a las que los estudiantes sinohablantes se enfrentan cuando aprenden español en una realidad hispanohablante, así como analizar los diferentes programas de enseñanza/aprendizaje en los que se imparte español para sinohablantes en inmersión (enseñanza reglada y no reglada).

En esta ocasión el Encuentro se dividió en cuatro bloques temáticos, el primero de ellos dedicado a la enseñanza del español en el contexto de inmersión frente al de origen. En este bloque se pretendía la caracterización de los contextos en inmersión y en origen, señalando las semejanzas y diferencias en la enseñanza/aprendizaje del español en una y otra situación. Del mismo modo se analizaron los enfoques y métodos en la enseñanza/aprendizaje del español para sinohablantes en sendos contextos, caracterizando las actividades de aula en cada uno de los entornos.

Por su parte, el segundo bloque se dedicó a diversos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje del español para sinohablantes en diferentes contextos de inmersión, en grupos mono y multiculturales, tanto en el ámbito universitario como en el no universitario.

El tercer bloque temático del Encuentro recogió las aportaciones sobre los recursos y materiales para la enseñanza/aprendizaje del español en inmersión, mientras que en el cuarto se presentaron contenidos, estrategias y actividades posibilitadoras para la inmersión en el lugar de origen (China, Hong Kong y Taiwán).

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 encuentro, así como en la edición de esta obra, y en especial a Isabel Sánchez López, Alicia Arjonilla Sampedro, Sergio de la Torre Cruz, Francisco Fuentes Martínez y Alejandro Castellano Merino.

Narciso M. Contreras Izquierdo

EPES 2013

CONFERENCIAS PLENARIAS

El futuro de la economía china y de la enseñanza del español para sinohablantes

AMADEO JENSANA
Casa Asia (Barcelona)

1. Reflexiones sobre las relaciones entre España y China

1.1. Asia como centro del desarrollo económico mundial

El papel de Asia como uno de los principales motores de la economía mundial ya no es ninguna novedad, y en este sentido las cifras corroboran el desplazamiento progresivo de la economía mundial hacia esta zona: el crecimiento medio de los países asiáticos en el año 2012 fue del 6,1%, y varios servicios de análisis como Euromonitor indican que en el año 2020 tres de las cuatro mayores economías mundiales estarán en Asia (China, India y Japón).

El conjunto de la región se encuentra, por tanto, en una situación inmejorable para afrontar los desafíos que se presentan en los próximos años: las cuentas públicas están en general saneadas, las empresas generan beneficios y el nivel educativo y tecnológico de los países aumenta año tras año. Es cierto que las perspectivas de crecimiento para el año 2014 no son tan buenas, en especial por la disminución de la demanda mundial.

En este contexto, la relación de España con estos países resulta de fundamental para nuestro futuro, por lo que es importante potenciar algunos elementos clave todos estos países de la región de Asia Pacífico. Me gustaría mencionar unos cuantos:

- Las exportaciones hacia Asia han aumentado de una forma considerable durante los últimos años. Por poner dos ejemplos, las exportaciones hacia China crecieron un 23% y hacia India un 10% en el año 2011 con respecto al 2010. Asia, por otra parte, representa un 8% del total de las exportaciones españolas, mientras hace algunos años representaba tan solo un 5% del total. Por tanto, estamos mejorando en sectores como los productos agroalimentarios, materiales de construcción, productos químicos, maquinaria, etc. Aún existe un importante déficit comercial con toda la región, pero nuestras empresas están empezando a entender la importancia de estos mercados.

- La presencia vía inversión de empresas en la región Asia-Pacífico es también cada vez más importante. En este sentido, me gustaría destacar la importante actividad de empresas españolas de infraestructuras en países como Australia o India, las adquisiciones que la banca está haciendo en China, o el desembarco de muchas empresas de moda en el conjunto de países de la región. Si en el año 2003 había unas 200 empresas españolas en China, en estos momentos el número ha ascendido a casi 600, y además de las PYMES cabe destacar que la gran empresa española también ha desembarcado en éste y otros países.

- Un tercer aspecto a destacar son las inversiones asiáticas en España, puesto que tenemos que trabajar más activamente en incentivar la actividad inversora. Tengo conocimiento de la

destacada presencia que las compañías japonesas tienen en Cataluña, y sin duda tenemos que convencer a los chinos e indios de las posibilidades que ofrece el país. Iniciativas como la de Hutchinson en el Puerto de Barcelona o la de la apertura de las oficinas del Industrial and Commercial Bank of China en Madrid y ahora en Barcelona van en la dirección correcta, pero existen muchas posibilidades que aún no hemos acabado de explotar.

- Adicionalmente, cabe destacar algunas otras oportunidades que tenemos en relación con el continente asiático. La primera de ellas hace referencia al sector turístico, puesto que según las previsiones China será ya este año en mayor emisor de turistas del mundo, superando a Estados Unidos. No debemos de olvidar tampoco a países como Japón, que tradicionalmente ha sido el mayor emisor de turistas en la región hacia España, o nuevos mercados emisores como la India o los países de la ASEAN.

- Por último, también hay que prestar atención no tan solo a las grandes potencias asiáticas, sino también a países menos conocidos pero igualmente importantes: por ejemplo, tal y como les mencionaba anteriormente, estamos exportando y consiguiendo grandes contratos en Australia, pero también se ha firmado recientemente un tratado de libre comercio con Corea del Sur, que hará mucho más competitivos nuestros productos con respecto a competidores de terceros países fuera de la UE por las rebajas arancelarias. Por último no hay que olvidar a los países de la ASEAN, en especial a Indonesia, Singapur, Vietnam, Malasia, Tailandia o Filipinas.

1.2. El futuro económico de China

Fig. 1: Crecimiento económico de China. Fuente: National Bureau Statistics of China

Tal y como podemos observar en el anterior cuadro los últimos tres años se han caracterizado por una ralentización del crecimiento en China, que ha llevado a muchos expertos a

preguntarse sobre la salud del gigante asiático.

Claramente nos encontramos ante un periodo de inflexión tras tres décadas de continua expansión que han acabado consolidando a China como la segunda potencia mundial y la primera potencia exportadora. En efecto, tras la entrada del país en la organización mundial del Comercio a finales del año 2011, el volumen de comercio exterior del país (importaciones y exportaciones) se ha multiplicado por siete.

- Por un lado, se redujeron considerablemente los aranceles y el sistema de cuotas para determinados sectores (como el textil) vigentes hasta la fecha, por lo que los productos chinos y de multinacionales extranjeras que empezaron a producir en china se multiplicaron, convirtiendo al país en un gran centro mundial de producción.
- También se produjo una liberalización considerable en el ámbito de los servicios, que permitió el acceso al mercado chino de una gran cantidad de empresas extranjeras en sectores como el industrial, la banca, las telecomunicaciones, la distribución comercial, etc. Si bien aún existen determinadas barreras en ámbitos estratégicos para el gobierno chino, en la actualidad el acceso al mercado en la mayoría de casos es prácticamente el mismo que podría tener una empresa local.
- Si bien se trata de un aspecto enormemente cuestionado, China se comprometió a respetar los derechos de propiedad intelectual adaptando su normativa a los estándares de la OMC. Tras más de una década desde la firma del acuerdo, la normativa está completamente adaptada, pero el cumplimiento de dicha normativa deja todavía mucho que desear.
- Por último, China se sometió a los tribunales de la OMC, de forma que podía interponer demandas y ser demandado por incumplimiento de las condiciones de acceso. En la práctica han habido numerosos contenciosos con China, tanto por temas relacionados con la propiedad intelectual como por dificultades de acceso al mercado o subvención de industrias locales por parte del Gobierno.

Sin embargo, este proceso de expansión que como vemos ha estado basado en dos ejes (las exportaciones y la inversión extranjera) está empezando a agotarse por diversas circunstancias.

En primer lugar, la crisis económica mundial está demostrando que un modelo económico no puede tan solo basarse en las exportaciones, ya que un exceso de especialización y de concentración en determinados productos puede conllevar la desaparición de numerosas fábricas y puestos de trabajo en un corto espacio de tiempo.

Por otra parte, se trata de un modelo intensivo en el consumo de recursos energéticos y materias primas, además de resultar altamente contaminante. En efecto, los problemas de contaminación del agua, desertificación y polución en las grandes ciudades son cada vez más notorios, hasta el punto de que la Organización Mundial de la Salud ha indicado que 16 de las 20 ciudades más contaminadas en el mundo se encuentran en China[1], con todo el coste sanitario que esto implica.

Por último, el alza de los costes salariales y las necesidades de dotar a la población de mayores beneficios sociales (pensiones, desempleo, seguro médico, etc.) aconsejan cambiar el

[1] http://www.bloomberg.com/news/2013-01-12/beijingers-told-to-stay-indoors-as-pollution-hits-record.html

modelo económico chino a fin de poder obtener más recursos con el que dotar de mejores condiciones de vida a los habitantes del país.

En este sentido, cabe recordar que muchos países de ingresos medio-bajos pero de rápido desarrollo han fallado en la transición a la hora de convertirse en países desarrollados, por lo que es previsible que el gobierno chino esté intentando realizar esta transición de forma gradual y segura, como ha estado haciendo en anteriores ocasiones.

La transformación que se está produciendo en China tiene, según se anuncia en el 12 plan quinquenal, tres importantes ejes:

El primero de ellos es la transformación de una economía netamente exportadora y receptora de inversión extranjera en una economía cada vez más dependiente del consumo interno, de forma que se acerque más a los patrones de los países desarrollados. En Estados Unidos o Europa el porcentaje del PIB dependiente del consumo suele fluctuar entre el 60-70%, mientras en China apenas alcanza el 40%. Por tanto, hay un largo camino a recorrer en este aspecto, pero en todo caso se está realizando de una forma progresiva y poco traumática.

El segundo consiste en cambiar la política industrial basada en la expansión cualitativa por otra de tipo cuantitativo, en la que prime el nivel tecnológico de los productos a la consecución de economías de escala para rebajar costes. El argumento es claro en este sentido, ya que el beneficio por cada unidad de producto que se obtiene de la subcontratación es bajo, mientras que la inversión en investigación y desarrollo debería de permitir mayores beneficios con un menor desgaste medioambiental y en materias primas. Ya estamos observando algunos aspectos de esta política en el hecho de la aparición de nuevas multinacionales chinas en sectores punteros como es el hardware para las telecomunicaciones (Huawei o ZTE), la biotecnología u otros. Por otra parte, en el año 2012 la State Intellectual Property Office del gobierno chino anunció que había recibido más de 600.000 solicitudes para patentes en China, un record histórico que supera las cifras de grandes potencias tecnológicas como Estados Unidos o Japón.

Año	Número de patentes
2008	203,481
2010	391,177
2011	435,608
2012	652,777

Tabla 1: Número de aplicaciones para patentes en China.
Fuente: WIPO (World Intellectual Property Organisation)

El tercer eje es el desarrollo del sector servicios, en detrimento de la expansión industrial. En estos momentos, aproximadamente el 50% del PIB dicho depende de la industria. Esto ha sido una ventaja para el desarrollo económico de China, hecho que ha proporcionado una gran oportunidad a millones de trabajadores del sector primario para poder abandonar las tareas agrícolas y aumentar sus ingresos. Sin embargo, la industrialización, tal y como ya hemos mencionado, ha originado también numerosos problemas, entre los que se encuentra la polución medioambiental y la necesidad de más recursos energéticos y materias primas que no siempre se han podido conseguir.

Por estos motivos, China está desarrollando una mayor actividad en el sector servicios (banca, turismo, seguros, servicios profesionales, etc.) a fin de tener una estructura más parecida a la de los países desarrollados.

1.3. Las relaciones económicas entre España y China

China ha sido, durante la pasada década, uno de los principales países receptores de inversión extranjera directa a nivel mundial. Las empresas españolas no han permanecido ajenas a este hecho, y desde mediados de los 80 han intentado, con mayor o menor fortuna establecerse en este mercado, ya sea para la venta de sus productos, ofreciendo determinados servicios o subcontratando actividad industrial.

Las primeras aventuras destacables en este mercado vinieron de la mano de empresas como Chupa Chups, Panrico o Nutrexpa, que a través de socios locales intentaron introducirse en el mercado de productos de consumo chino con desigual fortuna. También destacan casos como el de Alsa, empresa de transportes por autocar que ha acabado teniendo una importante presencia en el mercado chino.

Los años posteriores vinieron marcados por la presencia de empresas industriales, muchas de ellas de mediano tamaño, que o bien subcontratataban su producción en China o bien producían para el mercado local. Así, grupos como Mondragón, Ficosa o Técnicas Reunidas iniciaron un proceso de expansión en el mercado chino que, en muchos casos, ha resultado tener mucho éxito. El acceso al sector servicios estaba todavía muy restringido, por lo que los grandes bancos españoles se limitaban a operar a través de oficinas de representación.

Todo esto cambió con la entrada de China en la OMC, de forma que la mayoría de sectores han quedado liberalizados. Desde entonces, grandes grupos de distribución minorista como Inditex, Mango, Día han iniciado un importante proceso de expansión por toda china, y compañías como Telefónica o bancos como la Caixa, BBVA o recientemente el Santander han adquirido participaciones en compañías locales como forma para tener un mayor acceso al mercado. También destaca la presencia de empresas de energías renovables (como es el caso de Gamesa) o de grupos de alimentación como Torres o Freixenet.

En la actualidad, unas 500 empresas españolas tienen presencia en el mercado chino a través de implantaciones industriales, empresas comerciales u oficinas de representación. No se trata de un grupo numeroso, teniendo en cuenta la amplia presencia internacional en este mercado.

Las cifras de inversión varían mucho de un año a otro, en función de los proyectos de las grandes empresas españolas en el país. En el año 2011 fue de 556 millones de euros, si bien podemos encontrar años en los que no supera los 100 millones y años en los que es superior a los 1.000 millones.

Por lo que respecta a los flujos comerciales, en el año 2012 las exportaciones españolas a China alcanzaron los 3.700 millones de euros, mientras las importaciones fuero de unos 17.000 millones. España exporta maquinaria, productos químicos y farmacéuticos, componentes de automoción y productos agroalimentarios, importando equipos de hardware, electrónica y ropa.

Como podemos observar, el desequilibrio es importante, aun teniendo en cuenta el

aumento de las exportaciones al gigante asiático. Este déficit crónico es difícil de solventar debido al tejido industrial de los dos países, pero cabría esperar una mejora de la balanza comercial teniendo en cuenta el aumento de la competitividad de las empresas españolas en mercados exteriores. En especial, una mejora de la imagen de marca contribuiría de forma notable al aumento de las exportaciones en sectores como el agroalimentario, la moda o los productos de lujo.

2. El futuro de la enseñanza del español para sinohablantes

2.1. Situación actual

Según datos publicados por el Instituto Cervantes, había en el año 2012 unos 4.500 chinos estudiando en España, la mayoría de los cuales opta por estudios relacionados con la economía y la administración y dirección de empresas. Entre otras razones, esto es debido a que tres escuelas de negocios españolas (IESE, ESADE y el Instituto de Empresa) se encuentran en las primeras posiciones en los rankings mundiales según prestigiosas publicaciones como el *Financial Times*, lo cual ha motivado que un importante número de estudiantes chinos se desplace a España a cursar MBAs. Por lo que respecta al aprendizaje del español, del total de estudiantes chinos abarca tan solo el 13% aproximadamente. Se trata, por tanto, de una cifra relativamente baja si tenemos en cuenta el alza del interés en el aprendizaje del idioma y la oferta existente tanto por parte de universidades como de escuelas privadas de idiomas. Por lo que respecta al número de estudiantes de español en China, la cifra estaría en torno a los 25.000, según el propio Instituto.

2.2. Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) en el futuro de la enseñanza de español para sinohablantes

Debilidades:

- **Rankings:** En el sistema educativo chino los rankings de las universidades son un factor crucial, de forma que los alumnos desean ir a universidades con el mejor ranking posible independientemente de otros aspectos como pueden ser la calidad educativa o el entorno. Por esta razón, no es fácil obtener alumnos de las mejores universidades chinas si las universidades españolas no mejoran en los rankings internacionales.
- **Escasa relación comercial:** Tal y como hemos podido observar, los volúmenes de inversión y de intercambio comercial entre España y China son aún bastante escasos, por lo que dado el talante práctico de los estudiantes chinos tiene una cierta lógica que prioricen otros idiomas de países como Alemania o Francia, con los que existe una relación comercial más fluida y abundante, de forma que el aprendizaje del idioma pueda constituir una oportunidad laboral de mayor peso.
- **Gestión de visados, vuelos directos:** Si bien se ha avanzado de forma considerable en los últimos dos años, aún existen importantes trabas para la consecución de visados y para el desplazamiento a España en comparación con otros destinos, lo cual desincentiva a los alumnos a venir a nuestro país.

- **Oferta fragmentada:** En un país tan extenso como China es difícil conseguir resultados globales si la oferta está muy fragmentada y no existe un plan de promoción conjunto de las diversas universidades y centros de enseñanzas de lenguas. Si bien esto se está paliando en parte con la participación en ferias y a través de fundaciones como universidad.es, aún queda mucho por hacer en este sentido.
- **Carencia de profesores cualificados:** Según el último informe del Instituto Cervantes sobre la enseñanza del español en China, la carencia de profesores cualificados constituye una de las principales barreras para una mayor proliferación de los estudios del español en China. Por tanto, tan solo una parte de los estudiantes que lo solicitan pueden estudiar español.

Amenazas:

- **La importante relación entre China y América Latina:** Tras el viaje que Hu Jintao realizó a varios países de América Latina en el año 2004, los vínculos entre ambas zonas se han estrechado de forma considerable. Así, América Latina proporciona recursos naturales y energéticos a China, mientras China se ha comprometido a realizar fuertes inversiones en la zona, que poco a poco se están materializando. Dado el carácter práctico de los estudiantes chinos, preferirán estudiar en países con un fuerte vínculo comercial a China que en aquellos países donde dicho vínculo es más débil, como es el caso de España.
- **Exceso de demanda y falta de oferta cualificada (en China):** Tal y como anunciábamos con anterioridad, la falta de profesores y el plazo de espera que algunos alumnos tienen que soportar para conseguir una plaza podría derivar en que éstos escojan un idioma u otra disciplina con mejor oferta.
- **Escasos recursos para la promoción:** Tras la crisis económica del año 2007, han disminuido de forma drástica los recursos que se pueden dedicar a promocionar la oferta de enseñanza del español, lo cual puede incidir negativamente en el número de alumnos.

Fortalezas:

- **La sintonía entre España y China a nivel político:** Hasta la fecha no ha habido grandes conflictos bilaterales entre ambos países, y España es uno de los pocos países con status de "partner estratégico" para China dentro de Europa. Esto hace que el desarrollo de programas bilaterales o el apoyo del gobierno chino a las iniciativas que provengan de España será más fácil que con respecto a otros países.
- **El Instituto Cervantes:** El hecho de que el Instituto Cervantes se estableciera en Pekín en el año 2006 fue una excelente noticia para la promoción del español y de la cultura en este país. Si bien queda un largo camino por recorrer lo cierto es que sus más de 5.000 alumnos son una prueba de la importancia que el centro tiene para la promoción de las relaciones en el ámbito cultural y de la enseñanza del español.
- **La creciente importancia del español en el mundo:** El español ya es la segunda lengua del mundo, y su importancia será creciente en el futuro. La enseñanza de este idioma, por tanto, es una apuesta necesaria en un país que quiere establecer relaciones a nivel

internacional como parte de su estrategia futura.

- **La oferta española**: España dispone de una buena oferta para la enseñanza del español tanto a través de sus universidades como de centros privados. Si bien esta oferta aún no es muy conocida y existen diversos factores restrictivos que ya hemos mencionado, si se adoptan las estrategias adecuadas es posible aumentar de forma considerable el número de alumnos chinos que se desplacen a España con motivo del estudio del idioma.

Oportunidades:

- **El atractivo cultural de España:** España resulta un país de un tremendo atractivo cultural para los asiáticos en general, tanto por su riqueza cultural como por su gastronomía, arquitectura, o por la calidad de vida. Si bien China tiene en estos momentos la economía como interés primordial, lo cierto es que la proliferación de clases medias y altas con un ávido interés por la cultura podría atraer a numerosos estudiantes con otros intereses además del puramente económico.
- **La puerta de entrada hacia América Latina:** Si bien se ha mostrado antes como una amenaza, lo cierto es que la privilegiada posición española en América Latina en sectores como la banca, las telecomunicaciones o la distribución puede también resultar de interés para los alumnos chinos que tengan una visión más amplia del espacio iberoamericano y de la importancia de España en él.
- **El crecimiento de la demanda:** Según todas las fuentes a las que tenemos acceso, la demanda de enseñanza para chinos es un mercado creciente que no parece detenerse. Con una oferta adecuada, por tanto, podría crecer de una forma continuada durante los próximos años, si se corrigen los problemas existentes.
- **Los acuerdos en materia de educación entre España y China:** Los ministerios de educación de ambos países firmaron un acuerdo de colaboración en 2007 para la homologación de títulos, un paso firme para aumentar el flujo de estudiantes desde China hacia España, al establecer un marco más favorable que el que puede existir con otros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asian Development Bank: "Asian Development Outlook 2014".
- Bregolat, E. (2008): La segunda revolución china, Ed. Capital Intelectual.
- Instituto Cervantes (2012): El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012, Madrid, Instituto Cervantes.

Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

1. Introducción

El vocabulario ha sido tradicionalmente una especie de cenicienta de las ciencias del lenguaje. En la enseñanza de lenguas no era diferente: la gramática ocupaba un espacio hegemónico y autónomo, y el vocabulario venía a rellenar los huecos que dejaba la gramática (dicho sea esto tanto en sentido figurado como en sentido real, puesto que tantos ejercicios de rellenar huecos abundan en los materiales didácticos)[1].

A esta situación han venido a poner fin diversas disciplinas, tanto en el campo de la lingüística como en el de la enseñanza de lenguas. Las aportaciones de la lingüística cognitiva[2], por ejemplo, son cruciales en este sentido; igualmente lo es la revisión de las relaciones entre gramática y léxico por parte de estudiosos de ambos niveles de descripción de la lengua (Bosque y Demonte, 1999).

En el campo de la enseñanza de lenguas son ya clásicas las palabras de M. Lewis, cuando afirma que la lengua, más que gramática lexicalizada (esto es, unas estructuras sintácticas de base que se rellenan convenientemente con palabras), es léxico gramaticalizado (esto es, palabras que comportan en su propia semántica unas determinadas exigencias de relaciones gramaticales con otras palabras).

La enseñanza del vocabulario, pues, ha cobrado en los últimos años una importancia como no la había tenido antes. Buena prueba de ello es la cantidad de trabajos que se han publicado sobre este tema, de los que la lista bibliográfica que hay al final de este artículo no es sino una pequeña muestra, seleccionada *ad hoc* para esta ocasión. En efecto, el vocabulario posee unas características propias, relacionadas tanto con su extensión, composición y estructura como con su almacenamiento en la memoria y su recuperación cuando se necesita, que requieren unas determinadas técnicas, diferentes de las que convienen al aprendizaje de las estructuras gramaticales o fonológicas. Afortunadamente, como pone de relieve la lista bibliográfica a que acabo de referirme, en la enseñanza de ELE disponemos actualmente de abundantes propuestas y sugerencias, sólidamente fundamentadas en estudios científicos.

Pero no es sobre la enseñanza del vocabulario y sobre sus particulares técnicas y procedimientos sobre lo que me propongo hablar en esta conferencia. Lo que ha llamado mi

[1] Esta afirmación tan taxativa merecería alguna matización; en efecto, los inicios de la enseñanza de lenguas a escala europea tuvieron como uno de sus principales recursos los glosarios bilingües o multilingües, una herramienta que ha seguido cumpliendo una importante función hasta el presente. No obstante, los principales métodos de enseñanza de lenguas, especialmente a lo largo del siglo XX, se han elaborado sobre la base de las estructuras gramaticales.

[2] Langacker, R.W. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, New York, Oxford University Press; Cuenca, M. J. y Hilferthy, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva,* Barcelona, Ariel.

atención en el vocabulario es la importancia que este tiene para el aprendizaje de la lengua en todos sus aspectos y niveles. Es decir, y tal como enuncia el título de la conferencia, no vengo a hablar del aprendizaje **del** vocabulario de ELE, sino del aprendizaje de ELE **mediante** el vocabulario. Se trata de un sutil cambio de perspectiva análogo al que se produjo en la enseñanza comunicativa cuando se pasó de considerar la importancia del aprendizaje **de** la comunicación a propugnar el aprendizaje **mediante** la comunicación[3].

Y en la base de mis consideraciones se halla el otro concepto presente en el título de la conferencia: el poder de las palabras. Sobre este poder de las palabras versarán los primeros apartados que voy a desarrollar: un apartado introductorio sobre el poder de las palabras en la comunicación, seguido de otro apartado sobre el poder de las palabras en el aprendizaje.

2. El poder de las palabras en la comunicación

A mi entender, el poder de las palabras es tal que, para empezar, el término *palabra* se ha convertido en el término por antonomasia para referirnos a la lengua, en una especie de sinécdoque de la parte por el todo; esto ya debería ponernos en guardia a la hora de infravalorar el vocabulario. En la cultura judeocristiana occidental ese poder de la palabra se encuentra ya en el libro de los libros, cuando Juan de Patmos escribe en su evangelio que en el principio era la palabra; quienes crecimos en un contexto políticosocial en el que la asistencia a misa era obligatoria práctica semanal (cuando no diaria), esa frase la oíamos al final de dicha ceremonia. Del poder de la palabra son conscientes los poetas ("Me queda la palabra", dice Blas de Otero). Son conscientes también los periodistas, los comunicadores, los publicistas. Son conscientes los políticos, cuando prefieren promover el uso de unas palabras y obviar otras; los censores, inquisidores y dictadores, cuando prohíben determinadas palabras[4]. Son conscientes, más recientemente, los lingüistas, cuando le reconocen un papel fundamental en la estructura de la lengua. Y de ese poder es consciente el hablante común, que elige cuidadosamente las palabras con que quiere expresarse. Solo parecíamos ser ignorantes de él (por fortuna, ya no más) los profesores de idiomas y los autores de materiales didácticos.

Para ilustrar lo que vengo diciendo podemos recurrir a algunos ejemplos de la comunicación lingüística en diversas prácticas sociales. Dos de estos ejemplos son los textos de prensa que vienen en el anexo. Uno es una columna de opinión, cuyo autor lo construye sobre una lista de palabras yuxtapuestas, un texto prácticamente exento de oraciones gramaticales; el otro, también construido sobre la base de una lista, es un anuncio publicitario. Dos textos, pues, de voluntad persuasiva que se apoyan casi de forma exclusiva en el poder de la palabra. En el primero, su autor nos pinta un cuadro de nuestro mundo actual, en el que nuestra vida se ve reducida a números; en el otro, los autores del anuncio publicitario renuncian a la imagen visual para

[3] Como es sabido, este cambio de perspectiva es el que da origen a la enseñanza mediante tareas y proyectos, y más en general, a la importancia de la interacción en el aula como medio para el aprendizaje, resolviendo de este modo la famosa paradoja de aprender una lengua para poder usarla, en tanto que solo es posible aprenderla usándola efectivamente.

[4] Es ya clásico citar en este contexto la novela *1984* de George Orwell y su descripción de la "*newspeak*". Más próxima a la realidad es la experiencia del escritor alemán V. Klemperer, judío que sobrevivió al nazismo, quien en su libro *LTI - Lingua Tertii Imperii* describe cómo las propias víctimas interiorizaban un nuevo lenguaje que sus verdugos estaban imponiéndoles.

enseñarnos el lado más atractivo de la ciudad que está publicitando, y en su lugar nos hacen un retrato en palabras. A ambos textos me referiré con mayor detalle más adelante. Porque más allá de esos géneros del periodismo, podemos comprobar el poder de la palabra en otros contextos comunicativos. Veamos, en primer lugar, este extracto de una novela:

> Empezó a escribir (...) apresuradamente y sin atender a la forma. (...) Tachó inmediatamente lo escrito y en su lugar escribió: "Debo de estar enfermo, loco...". Aquí sintió un escalofrío, pues aquella palabra le sonaba agradablemente patética. "Locura, o ¿qué otra cosa es lo que me hace parecer extrañas las cosas que para los demás son triviales y cotidianas? ¿Por qué eso provoca en mí lascivos sentimientos (eligió deliberadamente esta palabra, llena de resonancias bíblicas, porque le pareció más oscura y plena). Antes podía hacerle frente, como todo joven, como todos mis camaradas..." (R. Musil, *Las tribulaciones del estudiante Törless*).

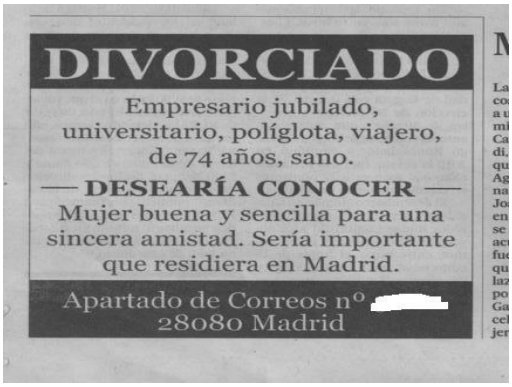
En este breve pasaje describe su autor los sentimientos del joven protagonista mientras este está escribiendo su diario; nos hace notar cómo al principio el joven escribe "sin atender a la forma" y cómo una de las palabras que ha escrito le despierta de pronto esa atención: la palabra *loco*, su mera escritura, le produce un escalofrío. ¿No es esto un poder extraordinario? Y esa atención recién despertada por una palabra le lleva a elegir cuidadosamente las otras que va a escribir a continuación: *lascivos sentimientos*. La fuerza de las palabras que aquí se revela parece nacer de su poder evocador: "le sonaba agradablemente patética", "le pareció oscura y plena", "llena de resonancias"… Es decir, las palabras están estrechamente vinculadas a las vivencias y a las experiencias sensoriales (adelantándonos un poco a lo que más adelante expondré sobre el aprendizaje de ELE: ¿puede compararse esta fuerza evocadora de las palabras con la de una estructura sintáctica?).

En la comunicación cotidiana elegimos con ese mismo cuidado las palabras con que nos expresamos, aunque muchas veces no seamos conscientes de ello. Por ejemplo, pensemos en una de las comunes tertulias con que nos gusta comentar la actualidad, ya sea una tertulia entre amigos sentados en la terraza de un bar, ya sea de periodistas sentados en un estudio de radio o televisión. En nuestro país, esta actualidad se ha visto recientemente invadida por una serie de noticias relacionadas con las actividades de la familia real[5]; así, en una de estas tertulias uno de los participantes podrá referirse a una misma persona eligiendo entre estas denominaciones: el Rey, el Jefe del Estado, el Soberano, el Monarca, el Borbón, el suegro de Urdangarín, el actual inquilino de la Zarzuela, ese cazador de elefantes…, o bien por su nombre propio. Cada una de estas expresiones sirve para hacer algo más que identificar a la persona de la que se está hablando: sirve para decir algo sobre ella…, pero también dice algo sobre la persona que está hablando. Porque con nuestras palabras no solo expresamos ideas o conceptos: con nuestras palabras nos expresamos a nosotros mismos. Damos una imagen de nosotros mismos; una imagen que los demás van a interpretar (y no necesariamente en los mismos términos en que nosotros habíamos

[5] Nótese, por cierto, cómo yo mismo he elegido la expresión "actividades de la familia real" donde el lector podrá imaginar otras formas más críticas, más respetuosas o más despectivas para referirse a la misma realidad.

intentado hacerlo).

Añadamos que las palabras, a diferencia de las estructuras gramaticales, están muy estrechamente vinculadas a un tiempo y un lugar determinados, a un grupo social o ideológico particular (sobre esto vamos a ver algo más concreto un poco más adelante). Por las palabras que usa una persona podemos saber mucho de ella; es lo que la moderna antropología lingüística denomina "valor indicial del lenguaje" (Duranti)[6]. Una ocasión en la que alguien quiere construirse una determinada imagen mediante el uso de la lengua es la de los anuncios de contactos. Recientemente apareció en un periódico de difusión nacional en España el siguiente anuncio:


DIVORCIADO

Empresario jubilado, universitario, políglota, viajero, de 74 años, sano.

— DESEARÍA CONOCER —

Mujer buena y sencilla para una sincera amistad. Sería importante que residiera en Madrid.

Apartado de Correos nº [redacted]
28080 Madrid

En él se hace patente cómo más allá de lo que las palabras incluidas en el texto significan por sí mismas, estas construyen una determinada imagen, más profunda y mucho más rica, de la persona que las ha elegido.

Volviendo a la idea de que este poder de las palabras radica en su *uso*, más que en el *sistema* de la lengua, resultan sumamente ilustradoras unas palabras de W. J. Ong, en su famoso libro sobre la oralidad y la escritura[7]. Siempre me ha parecido falaz la conocida sentencia de que "una imagen vale más que mil palabras"; es una postura que puede deducirse fácilmente de todo lo que vengo diciendo hasta aquí. Y esta es la cita de Ong al respecto (en traducción mía):

> Si lo que aquí se afirma es verdad [esto es, que una imagen vale más que mil palabras], ¿cómo es que se afirma precisamente con palabras (y no con imágenes)? Pues porque únicamente es verdad en determinadas

[6] Duranti, A. (2000): *Antropologia Lingüística,* Madrid, Cambridge University Press. A este respecto conviene recordar la clasificación que Ch.S. Peirce hace de los signos, en los que distingue tres categorías: el indicio, en el que hay una relación de contigüidad o de causa efecto (el humo es un indicio de fuego); el icono, en el que hay una relación de semejanza o representación visual (este signo [☺] es un icono de una cara sonriente –y muy apropiadamente lo llamamos *icono* en la moderna jerga informática); y el símbolo, en el que la relación entre significado y significante es arbitraria (una señal de "ceda el paso" en el código de circulación). Según esta clasificación de Peirce, los signos lingüísticos son símbolos; así lo estableció F. de Saussure cuando definió la lengua como un sistema de signos en los que la relación entre significante y significado es arbitraria: no hay nada en la palabra "mesa" que obligue a denominar así un determinado objeto, ni a la inversa, hay nada en ese objeto que obligue a denominarlo de ese modo. Esto es así en lo referente al *sistema* de la lengua; pero en lo relativo al *uso* que hacemos de ese sistema, el lenguaje es un conjunto de signos con un gran valor indicial: si yo tuteo o trato de usted a mi interlocutor, estoy dando indicios de mi postura ante él, de la relación que mantengo o quiero dejar de mantener con él. En este sentido, las palabras que elijo para expresar mis ideas tienen un gran valor indicial, y no solo hablan de las cosas sino que hablan de mí mismo.

[7] Ong, W. J. (1982): *Orality & Literacy.The Technologizing of the World*, Londres, Routledge.

> condiciones especiales, y una de estas condiciones es que la imagen que tanto vale aparece habitualmente rodeada de palabras.

Efectivamente, esas imágenes que tanto valen, lo valen porque aparecen rodeadas de palabras. Y podemos añadir nosotros: y las palabras aparecen siempre rodeadas de otras palabras, es decir, formando textos. Unos párrafos más arriba hemos avanzado algo sobre los textos y las palabras; detengámonos un poco en la columna de prensa de J. J. Millás que hay en el anexo. Antes de adentrarnos en ella, sin embargo, recordemos que una columna de prensa es un género periodístico en el que un autor, con nombre y apellidos, quiere transmitir a sus lectores unas determinadas opiniones, un determinado punto de vista, un juicio, en fin, sobre algún tema de actualidad; es, por tanto, un texto de una cierta profundidad y una cierta complejidad conceptual, no es un texto banal. Que el autor se haya apoyado exclusivamente en una selección de palabras es una señal de su confianza en la fuerza comunicativa del texto que construye con ellas.

En primer lugar, observemos que como título del texto se ha elegido la palabra *números*; y, en efecto, todas las realidades de nuestra vida que configuran esa larga lista en que consiste el texto son reducibles a números. No deja de ser paradójica esta combinación de números y palabras: palabras para expresar un mundo, que queda reducido a números; el último de los cuales es el que se nos asignará cuando ya no estemos vivos: el texto termina con una referencia a la muerte, como si esta vida de números no fuese verdadera vida. Bien, esta es una de las posibles lecturas del texto; es lo que uno de sus lectores puede entender que le ha transmitido el autor.

Pero hemos dicho más arriba que las palabras pertenecen a un tiempo y lugar de forma mucho más estrecha que otros elementos de la lengua. Y así nos lo confirma este texto, ya desde las primeras líneas. Cualquier lector del futuro podrá fijar con exactitud la fecha antes de la cual no se pudo haber escrito este texto, atendiendo a palabras como *pin*, *puk*, *módem* o *iTunes*, (palabras, por cierto, que a un hablante de hace 30 años le hubieran parecido imposibles en un texto en español); incluso podría fijar la fecha a partir de la cual tampoco se pudo haber escrito el texto, atendiendo al hecho de que denominaciones como *el diferencial de la deuda* (si nuestros conocimientos de la jerga económica no son erróneos) pasaron a ser sustituidas por *la prima de riesgo*[8]. En cuanto a la pertenencia a un lugar, *el décimo de Navidad* nos sitúa inequívocamente en una España del siglo XX (y quién sabe si en la del XXI y la del XXII), lo mismo que *el prefijo* de un número telefónico.

Así, pues, este somero comentario del texto de J. J. Millás nos permite apreciar ese poder de las palabras que venimos resaltando, poder de las palabras para la comunicación, pero también, como intentaremos destacar a continuación, poder de las palabras para el aprendizaje. En el caso de los aprendices de ELE, la vitalidad de las palabras, su estrecha relación con una situación determinada en el espacio, en el tiempo y en la sociedad es aún mucho más determinante: lo que de forma prioritaria necesitan conocer los aprendices son las palabras que se usan actualmente en un lugar y con unas personas concretas.

[8] ¿Y qué decir, por ejemplo de la palabra *móvil*, un adjetivo aplicable a muchos sustantivos, pero que una vez sustantivado nos sirve para referirnos a los actuales teléfonos transportables o portátiles (*portátil* es, en efecto, el teléfono móvil, pero con esa palabra nos referimos al ordenador) de tal modo que a los de toda la vida tenemos que llamarlos, mediante un retrónimo, *teléfono fijo*. Parecido accidente le ha sucedido al *cajero*, antiguamente un señor que se ocupaba de la caja, y que ahora está siendo sustituido por máquinas *automáticas*.

Resumiendo lo dicho en este apartado, podemos cifrar en tres vertientes el poder que las palabras tienen en la comunicación. En primer lugar, el poder evocador de vivencias de la persona, de su experiencia de la vida y del mundo. En segundo lugar, el poder creador de imágenes y representaciones del mundo, de un mundo vivido o de un mundo imaginado; parte de este poder es el de dar una determinada visión de la realidad, o de la forma en que la persona quiere presentar tal realidad. Y en tercer lugar, el poder expresivo, el poder de hacer que la persona individual o colectiva se exprese a sí misma, se construya una identidad ante sus interlocutores.

3. El poder de las palabras en el aprendizaje de ELE

Lo que viene a continuación no es sino una consecuencia lógica de lo que vengo exponiendo. Y lo es de manera radical, si entendemos que el aprendizaje de una lengua extranjera es el proceso de apropiación progresiva de sus recursos mediante el uso efectivo de los mismos o, en otras palabras, si concebimos a los aprendices de una lengua como usuarios suyos, como pone de relieve la moderna investigación sobre aprendizaje de lenguas y las propuestas de proyectos y tareas. Al poder de la interacción en el aula para el desarrollo de la competencia comunicativa viene así a sumarse el poder de las palabras como medio para expresarse en la nueva lengua. Con solo las estructuras gramaticales no hay comunicación posible; con solo palabras, sí la hay. Pero más allá de eso, entiendo que las palabras que usa el aprendiz, además de ayudarle a expresarse en la lengua que está aprendiendo, le ayudan a construir la gramática de esa lengua; y le ayudan a hacerlo de una manera personalizada, progresiva, adecuada al estadio de desarrollo en que se encuentra en cada momento. Lo ejemplificaré con un ejercicio para el primer día de clase.

El ejercicio consiste en una propuesta alternativa a la conocida práctica de empezar presentándose mutuamente los alumnos y diciendo sus nombres, unidos a la estructura "*Yo me llamo xxx; ¿y tú cómo te llamas*". De ningún modo cuestionaré que esta sea una forma razonable de comenzar un curso y de que haciéndolo así se esté ayudando a los alumnos a aprender sus primeros recursos en la nueva lengua. Sí diré, sin embargo, que es una práctica manifiestamente pobre, incluso para el dominio de los recursos que supuestamente ayuda a lograr; con ella podrá aprenderse, sin duda, la gramática presente en esas expresiones, así como la pronunciación de fonemas y de tonemas. Pero difícilmente se aprenderá a transferir esos conocimientos a situaciones externas al aula, en las que uno tiene que identificarse: *Hola, soy Chus – Buenos días, soy Mª Jesús Gómez, su nueva asesora – Soy García, el socio de Hernández*… Un acto tan sencillo como presentarse y decir el propio nombre puede realizarse de formas muy diferentes, a tenor de la situación en que se encuentre, de la relación que en ella tenga con sus interlocutores y de la identidad que uno se esté construyendo ante ellos con ese acto.

Aparte de ello, y si aceptamos que el aula es un espacio de comunicación que nos va a permitir hacer un uso personal y efectivo de ELE con miras a su aprendizaje, podemos preguntarnos cuántas son las ocasiones en las que el grupo de alumnos no se conoce mutuamente y no se sabe de memoria sus nombres, sus apellidos y sus apodos. ¿Qué sentido tiene, entonces, en una situación así, practicar la pregunta y respuesta por el nombre? Será una actividad, la así realizada, de atención exclusiva a las formas lingüísticas, pero de nula atención a sus contenidos y desprovista de toda participación activa del sujeto en la comunicación lingüística. Mucho más eficaz, atractivo y motivador puede ser hacer que los alumnos den a conocer a sus

compañeros algún aspecto de su vida, por banal que este pueda resultar, pero que sea desconocido por los demás, y que al propio tiempo les permita transmitir una imagen de sí mismos. Es lo que pretende provocar este ejercicio tomado de un libro de reciente publicación del que soy coautor[9]:

Con el apoyo de esta imagen, los alumnos pueden hablar en pequeños grupos diciendo de sí mismos cosas como las siguientes:

- Alumno/a 1: Yo, té.
- Alumno/a 2: Yo, café.
- Alumno/a 3: Yo, café.
- Alumno/a 4: Yo, café.

Es decir, mediante una estructura sintáctica sencillísima, en la que el verbo se ha elidido, los alumnos pueden empezar a manejar vocabulario *expresándose a sí mismos* en español (más que, como hemos señalado antes, *expresando ideas*). Brevemente dicho: están aprendiendo vocabulario mediante su uso significativo. Se están comunicando en español y están aprendiendo español.

Alguien objetará, no sin parte de razón, que esto es muy parecido a aquello de *Me Tarzan, you Jane*, de las películas de Tarzán; se le podrá replicar que, aparte del hecho de que saber decir *Me Tarzan* (que es lo correcto, frente a *I Tarzan*, que es incorrecto) ya es haber aprendido algo de la

[9] Debo señalar que la actividad que aquí propongo difiere ligeramente de la que se propone en el manual en cuestión. Allí está pensada para otros propósitos, pero a mí me viene muy bien para ejemplificar lo que estoy exponiendo en esta conferencia.

gramática de la lengua inglesa, nuestra propuesta no se detiene aquí. Para empezar, los alumnos (que tienen experiencia del lenguaje y de la comunicación) podrán en algunos casos percibir que en una secuencia de cuatro intervenciones como la que se recoge arriba "falla algo". Y el profesor, a demanda de los alumnos (o por iniciativa propia si juzga oportuna esta intervención por su parte), podrá facilitarles un esquema como el siguiente, en el que se ha subsanado eso que se percibía que fallaba en el anterior:

- Alumno/a 1: Yo, té ¿Y tú?
- Alumno/a 2: Pues yo, café.
- Alumno/a 3: Y yo, también café.
- Alumno/a 4: Y yo. Yo, también café.

Algo se habrá avanzado (mucho, creo yo) si se ha dado este paso. Pero hemos dicho que los alumnos no son tábula rasa, tienen experiencia de la vida y del lenguaje; probablemente no tienen suficiente motivación para seguir determinadas prácticas en el aula, o estas les parecen extravagantes y fuera de propósito. Si este es el caso, y el profesor no ve forma de superar el obstáculo, lo razonable es renunciar de momento a tales prácticas. Pero si el obstáculo no existe o se supera fácilmente, entonces es posible que los alumnos se vean tentados de ir un poco más allá y establecer relaciones entre más de un par de imágenes de las que se les proporcionan. Así, puede suceder que se generen conversaciones como la que sigue:

- Alumno/a 1: Yo, café, de día, en la montaña.
- Alumno/a 2: Yo, música clásica, de noche en el mar.

Obsérvese que la gramática va entrando, casi sola y sin notarse, en las expresiones usadas por los alumnos. Supuesto el caso de que algunos de ellos hayan querido expresarse en esos términos, la necesidad de incorporar las preposiciones y los artículos surge casi de forma automática. Y no solo las preposiciones. Los alumnos saben que el café puede tomarse muy dulce o bien amargo, aunque desconocen estos dos términos. El primero de ellos, sin embargo, aparece en una de las imágenes, así que un alumno puede expresarse así: *Yo, café dulce*, y de algún modo dar a entender, además, que sí, dulce, *pero muy* dulce, elementos, ambos (la preposición *para* y el adverbio *muy*), que le serán oportunamente proporcionados por el profesor.

Este mismo conocimiento del mundo y del lenguaje que estamos reconociendo en nuestros alumnos podrá llevarles también a preguntarse qué se hace con el café (*tomarlo o beberlo*), con la música (*oírla o tocarla*), con las flores o los bombones (*comprarlos, regalarlos*). Es decir, si el vocabulario tiene, como hemos afirmado en el apartado anterior, un gran poder evocador en la comunicación cotidiana, en el aprendizaje tiene, añadido a aquel, un gran poder de arrastre: las palabras arrastran consigo otras palabras (como las cerezas, en el clásico dicho español), y lo hacen de múltiples formas. Generan la necesidad de conocer otras palabras (*oír* música, *tocar* música) y de conocer las flexiones a que esas palabras se ven sujetas (música *clásica*, arte *clásico*; café *dulce*, bombones *dulces*).

He aquí una breve lista de lo que la imagen que hemos propuesto puede generar en cuanto a aprendizaje de la gramática a partir del vocabulario (y no al revés, aprendizaje de estructuras

gramaticales convenientemente rellenas de vocabulario)[10]:

- "Yo, café [muy] dulce".
- "Yo, no. Yo, café (salado) [amargo]"
- "Yo, café [muy] dulce". "Y [también] bombones [muy] dulce[s]"
- "Yo, café [muy] dulce, de día, [en] [la] montaña".
- "Yo, música clásica, de noche [en] [el] mar".
- "Yo, [oír] música pop y [tomar] té de noche".
- "Yo, [ni] perros [ni] gatos; yo, [peces]"
- Etc. etc.

Es decir, la experiencia comunicativa realizada en clase a partir de un uso significativo del vocabulario comporta un potencial de aprendizaje de la lengua que va más allá del mero vocabulario; en la anterior lista de expresiones podemos reconocer los siguientes contenidos gramaticales:

- El sustantivo:
  - Número: *flor-es, bombon-es, perro-s, gato-s*
  - El artículo y el género: *el mar, la montaña*
- El adjetivo:
  - Intensificación: *muy*
  - Concordancia con el nombre; *clásico/a, salado/a, dulce*; y plurales.
- Combinatoria de nombres y verbos:
  - *Oír, tocar* música
  -
  - *Tomar, beber* café o té
- Conjunciones: *y, o, ni, pero*
- Adverbios: *también, tampoco*
- Conectores: *pues*

Con todo esto no estoy proponiendo la adopción de un nuevo método de enseñanza ni la creación de un nuevo programa de contenidos. Estoy intentando poner de relieve la fuerza del vocabulario y la conveniencia de explotar esa fuerza de alguna manera en algún momento de nuestras clases. Añadamos que tal poder virtual solo se hace efectivo si se cumplen unas condiciones por parte de los aprendices y del profesor:

- La implicación de los primeros en la actividad, una implicación motivada y con voluntad tanto de comunicarse como de aprender.
- Su creatividad tanto para aportar contenidos informativos como para explorar las formas de la lengua.
- Su conciencia y convicción de que estos procedimientos resultan eficaces y provechosos.
- El abordaje de la exploración del lenguaje, por parte de profesores y alumnos, de

[10] Entre corchetes figuran aquellos contenidos que no vienen suministrados en la imagen de partida y que pueden responder a necesidades comunicativas de los alumnos. Entre paréntesis, aquellos otros que sí vienen suministrados, pero cuya aplicación automática podría inducir a error.

forma selectiva y no exhaustiva.

- La selección de contenidos de aprendizaje, realizada de forma colectiva para que la clase pueda progresar y de forma individual para que cada uno pueda seguir a su ritmo.
- Todo ello se relaciona estrechamente con la autonomía en el aprendizaje.

4. El conocimiento de las palabras

Otro aspecto importante que cabe destacar en relación con el poder de las palabras para el aprendizaje (recordemos: aprendizaje no solo del vocabulario sino de la lengua en su globalidad) es el hecho de que, como han señalado algunos autores, la competencia léxica es una competencia transversal al resto de competencias lingüísticas, como puede apreciarse en el siguiente cuadro de la profesora M. Baralo:

NIVELES	"SABER UNA PALABRA" COMPETENCIA LÉXICA	COMPETENCIAS MCRE
FÓNICO	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	FONÉTICA, ORTOÉPICA, ORTOGRÁFICA
MORFO-LÓGICO	¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?	GRAMATICAL
SINTÁC-TICO	Funciones gramaticales: ¿En que estructuras podría aparecer? ¿En que estructuras se debe usar?	GRAMATICAL
SEMÁN-TICO	Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?	SEMÁNTICA
REDES LÉXICAS	Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen / pueden usarse con ella?	LÉXICA
REDES LÉXICAS	Asociaciones ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	SEMÁNTICA
SOCIO-LINGÜÍS-TICO	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	SOCIOLINGÜÍS-TICA

(M. Baralo, 2006)

Es decir, conocer una palabra comporta ser capaz de dominar todos sus aspectos, tal como estos quedan recogidos en la tercera columna del cuadro. Para una mejor comprensión de este fenómeno podemos seguir sirviéndonos de la palabra *café*. Expondremos en primer lugar lo que sobre ella dice el diccionario, y luego veremos cómo un aprendiz de ELE ha de ser capaz de desenvolverse en el uso de esta palabra.

A) *Café* en el diccionario.

Estas son las diferentes acepciones y sus respectivos significados, tal como vienen recogidas

en el *Diccionario del español actual*[11]:

1. Cafeto (planta). B- Semilla del cafeto.
2. Infusión que se hace con café
3. Establecimiento público en que sirven café [2] y bebidas, en mesas atendidas por camareros. B) __ cantante. C) __ teatro
4. Color oscuro propio del café [2]
5. __ para todos
6. (de) buen __ (o mal__)
7. De __ (*despectivo)* [Conocedor o entendido] que en tertulias alardea de un saber que en realidad no domina.

B) *Café* para un aprendiz.

Un aprendiz debe llegar a dominar diversos aspectos del sistema y del uso de esta palabra en lo que respecta a la segunda acepción del diccionario ("Infusión que se hace con café"). En primer lugar, en relación con el sistema de la lengua, el aprendiz debe conocer la morfología de la palabra: el género y la formación del número (y, en relación con el número, sus posibles significados considerado como nombre contable o no contable, así como la sintaxis asociada a estas dos categorías); debe conocer también las formas de derivación, como los diminutivos (*un cafetito, un cafelito, un cafetín*) y otros derivados: *cafeína, cafetería* [¿en una cafetería sólo sirven cafés?], *cafetero, cafetera, cafetal.* Y debe también ser capaz de interpretar la creatividad de los hablantes, si por ejemplo se da la circunstancia de que llegue a oír una creación como "*cafetear*".

En segundo lugar, debe conocer la combinatoria de este nombre cuando se une a adjetivos (y, en tal caso, su correlación con los verbos *ser* o *estar*: *dulce [¿soso?], amargo (*salado), fuerte [¿débil, flojo?], aguado, cargado, negro, claro, molido, en grano [¿entero?], [¿sin moler?])*. También, cuando forma parte de un sintagma preposicional ("*DE café*") se relaciona en una serie de posibles combinaciones; según el diccionario *Práctico,* de I. Bosque, son las siguientes: *un juego [¿un conjunto / un set / un kit?] de café, una taza [¿un vaso, una copa?], una cucharilla (una cuchara), un grano, el poso… del café*. Puede combinarse con verbos, que, de nuevo según el diccionario *Práctico,* de I. Bosque, son estos: *disolver(se), aguar, cultivar, recolectar, moler, tostar, colar*[12].

La fraseología es también importante (acepciones 5, 6 y 7 del diccionario), como lo es la variación diatópica (en Colombia, por ejemplo, "un café" es "un tinto", nombre que en España sirve para referirse a un vaso de vino negro).

En cuanto al uso, desde el punto de vista de la pragmática, un aprendiz puede encontrarse con la expresión *"Podemos quedar una tarde para tomar un café"*, y debe saber interpretar si se trata de una propuesta de cita, de una invitación, si es una evasiva... En el caso de que desee usarla en su comunicación, debe saber cuándo y a quién conviene dirigirla, cómo se hace en la lengua oral y en la lengua escrita, etc. Aparte de eso, desde el punto de vista sociocultural tiene que conocer las variantes del café: *cortado, expreso, descafeinado, irlandés, americano*…; y también, las diferentes formas de tomarlo: ¿Se toma en vaso, en taza, en tazón?, ¿caliente, tibio, frío? ¿A qué horas se toma

[11] Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999): *Diccionario del español actual,* Madrid, Aguilar.
[12] Este diccionario, sin embargo, no incluye las combinaciones con *hacer / preparar, tomar / beber*, poco relevantes para una descripción sistemática del español, pero importantes en ELE.

preferentemente? ¿Cuándo es procedente invitar a tomarlo?

Esta breve exploración del lugar que una palabra tan sencilla como *café* ocupa en el sistema y en el uso de la lengua nos ha permitido comprobar la veracidad de la afirmación de que la competencia léxica es transversal al resto de competencias lingüísticas. La gradación de todos los conocimientos aquí detallados en un programa de enseñanza de ELE es tarea de los responsables del currículum y muy en particular del profesorado, que en su labor cotidiana descubrirá necesidades comunicativas y de aprendizaje de sus alumnos en relación con el conocimiento y uso de esta palabra.

5. Una propuesta didáctica

En la introducción hemos hecho referencia a dos textos de prensa que compartían la particularidad de haber sido escritos usando casi exclusivamente nombres escritos unos a continuación de otros. El primero de ellos, la columna de opinión, ya lo hemos abordado en un apartado anterior; el otro es un anuncio publicitario, sobre el que voy a proponer algunos procedimientos de trabajo centrados preferentemente en el vocabulario y en un uso comunicativo y significativo del mismo[13].

La primera pregunta, general, que podemos hacernos en relación con un texto como este es la siguiente: ¿Qué trabajo de aprendizaje propondremos a nuestros alumnos? Y mi respuesta es: un aprendizaje realizado mediante el uso de la lengua. Ello quiere decir que empezaremos por aprehender el sentido del texto, mediante la participación en una práctica social en el que este se inserta. Es decir, los alumnos leerán el texto de la manera más próxima posible a como lo leen sus destinatarios originales. Para ello hay que tener presente en primer lugar cuál es el contexto de comunicación en que el texto hace acto de presencia: la página de un periódico o una revista españolas, en la que una institución (el Ayuntamiento de Madrid) lo publica para promocionar la ciudad como destino turístico. El emisor del texto es, pues el Ayuntamiento de Madrid y sus destinatarios, posibles visitantes de la ciudad. El propósito del texto es despertar en estos lectores el interés por visitar la ciudad. Empezaremos pues, con unas actividades de lectura del texto orientadas a la aprehensión de su mensaje y captación de su sentido. A estas actividades podremos añadir otras de producción lingüística (oral o escrita), igualmente acordes con ese sentido del texto. Y, centrándonos en el vocabulario, propondremos otras más de explotación del poder de la palabra.

Antes de empezar con las actividades propiamente didácticas, detengámonos un momento en la observación de las características formales del documento[14]. Lo primero que nos llama la atención es el recurso a la tipografía y la disposición de los párrafos en el espacio que ocupa el anuncio[15]. Hay tres tamaños de letra que les sirven a los autores del anuncio para guiar el proceso de lectura. El más grande es el del eslogan, que funciona de hecho como el título del texto (y

[13] Para facilitar la lectura del texto, junto a su reproducción fotocopiada he insertado una transcripción en tipografía convencional. Como se verá, el resultado es un texto ligeramente diferente, pese a contener exactamente las mismas unidades lingüísticas escritas exactamente en el mismo orden.

[14] Un análisis más detallado de este texto lo ofrecemos en López Ferrero y Martín Peris (2013).

[15] En aras de la brevedad, dejamos de lado aspectos igualmente importantes como el uso de los colores y las formas, o, también, el recurso a prescindir de las mayúsculas.

sabemos de la importancia del título en un texto[16]). Lo primero que le salta a la vista al lector que está ojeando el periódico es que "Madrid solo pasa en Madrid". Luego, en un tipo de letra más pequeño, nos ponen una lista de todas las cosas que pasan o pueden pasar en esa ciudad. Y, finalmente (pero al principio del texto, es decir en la parte superior según las convenciones de nuestros textos en la cultura occidental) la introducción. Seguiremos, pues, con nuestros alumnos ese orden en la lectura del anuncio.

¿Qué nos están diciendo los autores con la expresión "Madrid solo pasa en Madrid", aparentemente tautológica, e incluso sin sentido? Los autores están jugando con nuestro conocimiento del verbo *pasar*, que como sujeto requiere un acontecimiento (en el sentido de 'suceder', no el de 'transcurrir' o en el de 'cruzar') y como complemento una localización. Así que saben que vamos a interpretar la primera ocurrencia del nombre *Madrid* como una experiencia que podemos tener y la segunda, como el nombre de la ciudad en la que eso puede suceder. Este proceso de comprensión del mensaje, que los destinatarios originales del texto realizan de forma automática e inconsciente, podemos aprovecharlo con nuestros alumnos para hacerlo consciente y generador de aprendizaje, pidiéndoles que interpreten la frase y la formulen en otras palabras. Podemos proponer un breve concurso de eslóganes que digan lo mismo, con la misma fuerza, en otras palabras. Podemos, también, retener el verbo *pasar*, para luego atender a sus posibles combinaciones según sus diferentes acepciones[17].

¿Y qué experiencias podemos tener en Madrid? La respuesta la encontraremos en la lista de palabras que aparece bajo el eslogan. La lista es solo aparentemente incoherente. Pues la coherencia se la otorga el lector en dos procesos simultáneos y de igual naturaleza: reconociendo que hay un elemento común a todas las realidades que se enumeran en la lista, esto es, el corresponderse con la idea que tenemos de lo que es una ciudad moderna y de las experiencias que podemos tener en ella; nuestros alumnos pueden desconocer muchas de esas palabras, incluso pueden sentir extraña la forma de presentar el mensaje; pero todos ellos tienen esa idea de una ciudad y de las expectativas del visitante. Pero hay más: en un nivel inferior podemos encontrar grupos de palabras que se refieren a aspectos particulares de la ciudad: la vía pública, los medios de transporte, los establecimientos… esto nos servirá para el ulterior trabajo con el vocabulario. Por el momento, en la fase en la que estamos, de comprensión del texto y su sentido, podemos pedirles a los alumnos que respondan a la lectura de la lista con algo que dé a entender que han captado ese sentido; puede ser, por ejemplo, pidiéndoles que lo resuman en una sola frase, o bien que añadan cosas a la lista, o bien que parafraseen lo que creen que los autores nos han querido decir… Podemos también darles a elegir entre una de estas tres opciones.

Y, siguiendo la guía que indirectamente nos han facilitado los autores, pasaremos ahora a la lectura de la introducción. Veamos cómo esta ruptura del formato convencional del texto y de la secuencia de su lectura convierte al texto en un texto más efectivo, es decir en un texto que obliga al lector a implicarse más activamente en desentrañar su contenido y gracias a ello aprehenderlo de una manera más profunda e intensa. En esa introducción los autores recurren nuevamente a

[16] Observemos, por otra parte, cómo este mecanismo usado por los autores del anuncio queda sin efecto en la versión en tipografía convencional que hemos adjuntado al anuncio original.

[17] A este respecto, la profesora Sonsoles Fernández recoge una anécdota de sus clases, en la que en una práctica de juego de roles, a la pregunta del doctor "Dígame, ¿qué le pasa", el alumno-paciente responde "Me pasa el codo".

paradojas y aparentes contrasentidos: "Madrid es muchas cosas —afirman— pero sobre todo es una sola". ¿En qué quedamos: muchas o una sola? Pues podemos quedar en que, como nos han revelado en la lista que acabamos de leer, Madrid, de tantas cosas como es, se convierte en una experiencia única. Podemos enunciar esto así ante nuestros alumnos y pedirles su opinión acerca de nuestra interpretación del texto; pues, con este texto como con todos los demás, les ayudaremos a tomar conciencia de que los textos están sujetos a la interpretación de sus lectores, que en el desarrollo de la comprensión lectora no se trata de dar con la respuesta correcta a unas preguntas que nos formula el libro o el profesor, sino de hacer una interpretación razonable, pero no única o uniforme, de las palabras del texto. Y así, en esta introducción al texto, los autores nos dan la clave del eslogan y de la lista: "lo que pasa en Madrid no pasa en ningún otro lugar del mundo".

Pasando ahora a un trabajo más específico de vocabulario, podemos proponer las siguientes actividades:

1. Los diferentes nombres que aparecen en la lista pueden agruparse otras listas más cortas, de acuerdo con el sentido que tienen esos nombres. ¿Tienen sentido para ti, las listas siguientes? ¿Cambiarías algo?:
    - Ciudad – callejón – calle desierta – vagón de metro – banco – cartel – tienda – museo
    - Puesta de sol – jardín –agosto – diciembre – lunes – noche en vela
    - Historia – futuro – llamada – fiesta –mirada – beso – emoción – voz

2. En las listas anteriores han quedado sin clasificar los siguientes términos de la lista original del anuncio, ¿dónde los pondrías?:
    - Atasco – olor – sabor – regreso – vocación – instinto – mano

3. En la lista figuran estos nombres:
    - Una voz
    - Un callejón
    - Un agosto
    - Un olor
    - Un sabor
    - Una emoción
    - Una llamada
    - Una tienda
    - Una historia

¿Cuáles de los siguientes adjetivos o complementos pueden convenir a cada uno de los nombres?:

- Suave
- Fuerte
- Amigo
- Estrecho

- Inesperado
- A mar
- De cine
- De amor
- Caluroso
- Cálido
- Profundo
- Curioso
- Fascinante
- Agridulce
- Cerrado
- *Otros…*

4. Unir diferentes elementos de la lista en secuencias que formen una historia. Por ejemplo:

"Un agosto, en un callejón de una ciudad. Allí, primero un olor, luego un sabor. Finalmente, una fiesta. Una noche en vela".

6. Conclusión

Sin vocabulario es imposible establecer una comunicación en una nueva lengua, por ejemplo el español. Podemos comunicarnos por medio de otros códigos, entre ellos el de la mímica y los gestos; pero en tal caso, no es una comunicación en español (habría que añadir que resulta sumamente difícil y antinatural comunicarse en una lengua cualquiera sin recurrir a los gestos, pero esto no forma propiamente parte de nuestro tema de hoy). Así que las palabras son esenciales para una comunicación efectiva. Esas mismas palabras que un extranjero usa en su comunicación con los hablantes nativos de ELE le sirven también para realizar en el aula actividades comunicativas conducentes al aprendizaje de todos los niveles de la lengua. En particular, esas palabras están cargadas de un potencial gramatical que irá aflorando progresivamente en el dominio del aprendiz extranjero. Mi punto de vista es que, en este sentido, puede resultar especialmente interesante para los aprendices sinohablantes de ELE una aproximación al aprendizaje comunicativo que se apoye fuertemente en el vocabulario y que, a partir de su dominio, vaya introduciendo contenidos gramaticales.

Referencias Bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca.
- _____ (2008): "El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de literatura creativa", en *XVII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, Difusión – International House. Disponible en: http://www.encuentro-practico.com/pdfo8/acquaroni.pdf
- Alba Quiñones, V. (2011): "La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los

campos léxicos para las clases de ELE", *MarcoELE*, 13, 1-14.

- Baralo, M. (2001): "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", en S. Pastor y V. Salazar (eds.): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante, 23-38.
- _____ (2005): "La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia", *Carabela*, 58, 27-48.
- _____ (2006): "Cómo crear redes de palabras en el aula de ELE", en *III Encuentro práctico de profesores de ELE*, Würzburg, Difusión / IH. Disponible en: http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española – Espasa. (Vol. 1, Capt. 6: "La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales"; Vol.2, Capt. 24.1.2.: "Tipos de predicación: complementos y transitividad").
- Candelier, M. (coord.) (2007): *A travers les Langues et les Cultures / Across Languages and Cultures. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz, Conseil de l'Europe. Disponible en: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP_Cast_vers5def_08.pdf
- Cervero, M.J. y Pichardo, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Chamorro, L. (2012): "El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario", *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 30, 26-34. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf
- Gómez Molina, J.R. (1999): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE*, 7, 69-94.
- _____ (2004): "La subcompetencia léxico-semántica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/* lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL, 491-510.
- Higueras García, M. (2006): *Las colocaciones y la enseñanza del léxico*, Madrid, Arco Libros.
- _____ (2008): "Nuevas técnicas para enseñar léxico", en *III Encuentro práctico de profesores de ELE*, Würzburg, Difusión / IH. Disponible en: http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf
- _____ (2009): *Vocabulario. De las palabras al texto*, Madrid, SM.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1993): "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 117-138.
- _____ (1996): "El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario", en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 117-129.
- Martín Martín, S. (1999): "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE", en L.

Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 4*, Madrid, Expolingua, 157-163. Versión electrónica en Monográficos marcoELE, 9, 2009. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martin.pdf

- Martín Peris, E. (2006): "El pronombre SE en la enseñanza de español para extranjeros. Entre el vocabulario y la gramática", en E. Bernal y J. deCesaris (eds.), *Palabra por palabra. Estudios ofrecidos a Paz Battaner*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 161-178.
- Varela, S. (2003): "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 17, 571-588.
- Vidiella, M. (2011): *El enfoque léxico en los manuales de ELE*, Memoria de Máster, Universitat de Barcelona. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf.
- VV. AA. (2004): "La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera", *Carabela*, 56.

ANEXOS

Texto I

Números

(J. J. Millás) El País, 1/10/2010

El pin del móvil y el puk del módem, la contraseña de iTunes, el teléfono fijo de mamá, el prefijo de Asturias, la clave de acceso al cajero automático, la matrícula del coche, el número del DNI, la inflación interanual, el producto interior bruto, el diferencial de la deuda, la talla de los pantalones y la ropa interior, las dimensiones de la pena, los 31 días de enero y los 28 de febrero, tu cumpleaños, nuestro aniversario y el del fallecimiento de papá, el tiempo de cocción del huevo duro y la caducidad del yogur, las cucharadas diarias de jarabe, la cantidad de sal, el valor de referencia de la urea, las pulsaciones por minuto, la temperatura del microondas, las horas de insomnio, la línea 5 del metro y el vía crucis de las 12 estaciones, los dígitos de la hipoteca, el IVA, el IRPF, el Euríbor, el tanto por ciento de descuento, los puntos de la tarjeta de Iberia, la hora de entrada, la numerología china, los honorarios del dentista, los dedos de la mano, los pelos de la cabeza (pocos), los pares de calcetines, la cuenta del supermercado, el cuentakilómetros, el cuentarrevoluciones, el contador del gas, de la luz, las páginas de Anna Karenina, los volúmenes de la enciclopedia Espasa, el limitador de velocidad, los metros cuadrados construidos y los hábiles, los cuartos de baño, los puntos de luz, el salario bruto y el líquido, los años de cotización, el tiempo de carencia, la tercera temporada de Mad Men, la cuarta de El ala Oeste de la Casa Blanca, la quinta de Los Soprano, el control del peso, el podómetro, el metrónomo, los litros de agua consumidos, los goles del domingo, el porcentaje de seguimiento de la huelga según los sindicatos, según la policía, según el Gobierno, la patronal o Dios, el décimo de Navidad (que acabe en 7), la indemnización por año trabajado. Y la sala 10 del tanatorio, por ejemplo.

Texto II

Madrid es muchas cosas. Pero sobre todo es sólo una. Un sentimiento común. Una sutil complicidad. Una sincera convicción de que lo que pasa aquí no pasa en ningún otro lugar del mundo.

Madrid sólo pasa en Madrid

Una ciudad. Un sentimiento. Un callejón. Una voz. Un olor. Una puesta de sol. Un atasco. Una calle desierta. Un agosto. Un diciembre. Un vagón de metro. Una mirada. Dos miradas. Una fiesta. Un lunes. Un sabor. Un regreso. Una vocación. Un instinto. Un jardín. Un banco. Una historia. Una siesta. Un futuro. Una emoción. Una llamada. Una mano. Un beso. Un cartel. Una tienda. Un museo. Una siesta. Un futuro. Una emoción. Una llamada. Una mano. Un beso. Un cartel. Una tienda. Un museo. Una noche en vela. Una posibilidad. Madrid sólo pasa en Madrid.

Nuestro mundo en palabras

EPES 2013

COMUNICACIONES Y TALLERES

Los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes como marco de actuación para el diseño de una propuesta didáctica destinada a alumnos sinohablantes en inmersión total

ANTONIO ÁLVAREZ BAZ
CEGRÍ, Centro de Estudios Superiores de Español (Granada)
CLM, Universidad de Granada

1. Introducción

La propuesta que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) plantea para el tratamiento de los contenidos culturales está compuesta por tres inventarios: el Inventario de Referentes culturales (IRC), el Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales (ISYCS) y el Inventario de Habilidades y Actitudes Interculturales (IHAI). Por lo tanto, si queremos que nuestros alumnos desarrollen una competencia intercultural íntegra, tendremos que tomar como base los contenidos que aparecen en estos catálogos.

La forma modular del diseño de estos repertorios nos permite tomar las decisiones de seleccionar, planificar y distribuir en el tiempo el material relacionado con la dimensión cultural y de aprendizaje. Otro aspecto que hemos considerado para explotar estos inventarios es que la materia que contienen se presenta en tres fases o estadios: de aproximación, de profundización y de consolidación, lo cual supone una forma de gradación y una ayuda para la presentación de los contenidos.

Nuestra propuesta tiene en cuenta las tres fases o etapas por las que pasa una programación y los pasos necesarios a realizar en cada una de ellas: fase de análisis de variables, fase en la que se definen los componentes y el tipo de programación y fase de evaluación.

2. El inventario de referentes culturales

De acuerdo con el PCIC (2006: 365), este inventario pretende proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del conjunto cultural de una comunidad. La formulación y la descripción de los contenidos se han confeccionado a partir de enunciados de carácter general para que puedan englobar la realidad hispana y de Hispanoamérica.

Además de los conocimientos, este repertorio recoge también creencias, valores, representaciones y símbolos en aquellos casos donde su aprendizaje sea rentable para el aprendizaje de la lengua. Todos estos elementos constituyen las señas de identidad de una comunidad y provocan diferentes sentimientos.

Se presenta en tres fases que son: fase de aproximación que recoge nombres, tendencias, productos, de proyección internacional. Fase de profundización que recoge aspectos más

detallados correspondientes a los siglos XX y XXI y fase de consolidación donde se incluye una visión histórica general, que presenta hitos fundamentales.

3. El inventario de saberes y comportamientos socioculturales

Según lo expuesto en el PCIC (2006: 399), los contenidos del ISYCS hacen referencia al conocimiento sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, etc., que existen en una sociedad concreta. Este repertorio se refiere solo a España.

Los saberes se refieren a conocimientos concretos de tipo declarativo y responden a preguntas sobre su naturaleza y organización social. Llevan asociados creencias y valores que informan sobre el efecto que éstos tienen en los miembros de esa sociedad y que están relacionadas con las normas y valores morales compartidos.

Los comportamientos se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción. Se trata de aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas concretos como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse, etc., asociados a determinadas situaciones y a la forma de expresar sentimientos, el sentido del humor, etc.

La mayor o menor necesidad de estos contenidos para los contactos y las interacciones de los estudiantes, ha sido el criterio que se ha seguido para su establecimiento. De este modo, los contenidos se distribuyen como sigue: fase de aproximación que recoge los contenidos que tienen relación con temas más cercanos a sus experiencias cotidianas. Fases de profundización y de consolidación donde los contenidos responden a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales. En estos niveles se presentan aquellos aspectos más relacionados con las implicaciones interculturales relacionadas con hábitos y rituales y con temas que tienen un interés profesional.

4. El inventario de habilidades y actitudes interculturales

En este inventario se presenta una relación de formas de proceder que van a permitir al estudiante aproximarse a otras culturas, en particular a las de España y a las de los países hispanos, siempre desde una perspectiva intercultural.

La competencia intercultural persigue una ampliación de la personalidad social del alumno y ello requiere desarrollar en él una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan: observar e interpretar desde diferentes perspectivas las culturas a las que accede; desenvolverse con éxito en la nueva cultura y, llegado el caso, actuar como intermediario.

En definitiva se trata de que el alumno active lo siguiente: el conocimiento de otras comunidades, su conciencia intercultural, las destrezas necesarias para establecer relaciones entre diferentes culturas, la interacción con personas, hechos y productos culturales y la habilidad de gestionar adecuadamente malentendidos culturales. Todo ello con una actitud de empatía, apertura e interés positivo hacia la cultura que está descubriendo (PCIC, 2002: 401).

El enfoque de este inventario es modular y se presenta en una lista única. No hay

establecidos fases o grados como en los otros dos inventarios de la dimensión cultural.

5. La adquisición de la lengua y la cultura en situación de inmersión total

Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna o todas las materias del currículo escolar se estudian en una lengua que no es la L1 de los estudiantes.

El programa lingüístico en inmersión total se da cuando la L2 es la lengua vehicular dominante en el currículo (*Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes[1]).

Algunas de las características más relevantes de este programa son:

1. La lengua se presenta contextualizada.
2. El programa proporciona todos aquellos elementos necesarios para conseguir que los estudiantes sientan la obligación de expresarse y comunicarse únicamente en la lengua objeto de estudio.
3. La gran variedad de materiales y recursos que se utilizan provienen directamente de la realidad circundante y van encaminados a mejorar la capacidad de comprensión y expresión de los estudiantes.
4. El estudiante tiene la posibilidad de comprobar la efectividad de estos materiales.
5. Lo más habitual es que el alojamiento se lleve a cabo en familias del país de destino o en pisos compartidos con otros estudiantes nativos y no nativos.
6. Al estar en contacto permanente con la C2, el nivel de competencia comunicativa e intercultural se desarrolla más rápido.
7. Profundiza en el desarrollo personal y cultural del alumno.

6. El alumnado sinohablante en inmersión

De todos es sabido que la mejor forma de aprender una lengua extranjera es estudiando o viviendo en el país donde se habla. Situarse en este contexto específico ayuda al estudiante a desarrollar todos los componentes de la competencia comunicativa: factibilidad, gramaticalidad, el hecho de ser apropiado y el hecho de aparecer en la realidad (Hymes, 1972).

Sin embargo, en el caso de estudiantes sinohablantes, la metodología utilizada para la enseñanza del español en España es muy diferente a la que se realiza en China. Estos alumnos encuentran muchas y diversas dificultades a lo largo de su estancia. Los problemas provienen de los ámbitos principales en los que se mueven: ámbito público-personal y ámbito académico. En ambos, está presente la ideología tradicional china con sus propias características; modos de pensar, ser y actuar que difieren notablemente de la filosofía occidental.

Si nos ceñimos al ámbito académico, algunas de las diferencias más significativas son: las clases se llevan a cabo íntegramente en español. Por lo general, el modelo didáctico no realiza

[1] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm

contrastes entre la L1 y la L2. Los roles asignados a docentes y a alumnos difieren mucho de los utilizados en China. Los manuales y los materiales se dedican a desarrollar el conocimiento, la comprensión y la utilización del español de forma práctica. La evaluación no se limita al conocimiento formal del código lingüístico, sino que también contempla la capacidad comunicativa.

Por otra parte, estos estudiantes vienen con su modelo cultural chino para el aprendizaje de lenguas extranjeras, tan diferente del modelo cultural de occidente. Esta forma de trabajar está dentro de su propia cultura de aprendizaje.

Además, en este tipo de programas, vinculado al ámbito académico aparece el ámbito público-personal. Fuera del aula, los estudiantes sinohablantes se van a encontrar con una sociedad estructurada de forma muy diferente a la suya. Nosotros, a diferencia de ellos, no estamos influenciados por el confucionismo, el taoísmo y el budismo (influencias culturales tradicionales presentes en la sociedad china y en mayor o menor medida en la vida pública y privada).

En conclusión, cuando un estudiante sinohablante decide participar en un programa de inmersión total, su forma de estudiar y su manera de vivir en sociedad sufren un giro considerable respecto a la manera original de concebirlos. Por consiguiente, mostrará a menudo, confusión y extrañeza con respecto a la forma de pensar o de proceder ante situaciones o fenómenos de la vida cotidiana, tanto en el aula como fuera de ella.

7. Justificación de nuestro enfoque

Ante los problemas de adaptación al grupo y al entorno social por parte de los alumnos sinohablantes, ofrecemos soluciones didácticas encaminadas a llenar este vacío de propuestas.

Nuestra propuesta tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Analiza las características internas y externas de los alumnos (procedencia, estilo de aprendizaje, etc.), expectativas, necesidades así como los factores externos.
- Encuadra los ejercicios en el nivel B1, concebido según las directrices del MCER y materializado en el PCIC.
- Define los objetivos partiendo de la conducta observable y de las creencias de los sinohablantes y buscando en todo momento desarrollar sus habilidades y actitudes interculturales.
- Toma como referencia el temario completo desarrollado en el IRC y en el ISYCS del PCIC a lo largo de sus tres fases.
- Concreta el modo de proceder con las actividades de aprendizaje y de comunicación.
- Realiza un análisis contrastivo de conocimientos comunes propios de las culturas de España y de China con el fin de conseguir una mayor integración de nuestros alumnos en situación de inmersión total.
- Utiliza una evaluación-valoración continua, interna y dinámica. Los reajustes de la misma se llevan a cabo durante todo el curso atendiendo a las necesidades concretas de nuestros

alumnos y al proceso de enseñanza-aprendizaje de este grupo de estudiantes.

8. Contenidos y tipos de actividades de nuestra propuesta

Las notables diferencias que existen entre la cultura china y la cultura española a la hora de planificar el ocio y el tiempo libre, justifican el tema seleccionado que aparece incluido entre la gran variedad de temas que proponen los inventarios del PCIC.

Los tipos de actividades desarrollan las unidades de: habilidades y actitudes para la configuración de una identidad cultural plural, habilidades y actitudes para la asimilación de los saberes culturales, habilidades y actitudes para la interacción cultural y habilidades y actitudes de mediación cultural.

9. Actividades para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes sinohablantes en inmersión total. Nivel b1 del MCER

Utilizamos una ficha técnica de presentación que aparece dividida en diferentes apartados. El primero de ellos es el que se refiere al grupo meta, al contexto de aprendizaje y a la organización y el tiempo; aquí aparecen datos relativos a las características propias del curso, de los alumnos y a la forma de organizar y secuencias la actividad. En el apartado que lleva por nombre *orientación de la actividad y reflexión* y dirigida al profesor, ofrecemos un marco ideológico previo al desarrollo de las actividades; en él, aparece información relativa a los elementos culturales y socioculturales propios de la cultura china. En la tercera sección es donde aparecen los objetivos que se persiguen. La cuarta unidad recoge los contenidos funcionales, temáticos e interculturales que se trabajan. El siguiente apartado desarrolla todas las actividades paso a paso, tal y como pensamos que tienen que llevarse al aula. La última parte es la dedicada a la evaluación.

Ficha técnica de nuestra propuesta didáctica

Grupo meta, contexto de aprendizaje, dinámica de grupo y tiempo	— Descripción del curso — Descripción del grupo — Dinámica de grupo — Tiempo previsto para la/s actividad/es
Orientación de la actividad y reflexión	— Información relativa a los elementos culturales y socioculturales comunes de la cultura china.
Objetivos	— Objetivos específicos de las actividades
Contenidos	— Funcionales — Temáticos — Interculturales

Desarrollo de las actividades	— Actividades de configuración de una identidad común. — Actividades de asimilación de los saberes culturales. — Actividades de interacción cultural. — Actividades de mediación cultural
Evaluación	— Autoevaluación por parte del alumno. — Evaluación por parte del profesor

9.1. Ocio y tiempo libre de la juventud

9.1.1. Grupo meta y contexto de aprendizaje

Descripción del curso	- Curso intensivo - Nivel B1 - 80 horas
Descripción del grupo	- Adultos mayores de 16 años - N.º de alumnos: 10-12 - Diferentes nacionalidades - Estilos de aprendizaje mixtos - Contexto de inmersión total. La mayoría se aloja con familias españolas - Diversas motivaciones para aprender español

9.1.2. Dinámica de grupo y tiempo

Dinámica de grupo	El diseño de actividades que corresponden a este tema contempla el trabajo individual, en parejas o en gran grupo por parte del alumno.
Tiempo previsto de realización	- Una hora de clase (50´) para la actividad de los carnés para jóvenes. - Dos horas de clase (100´) para la actividad titulada *actividades en el tiempo libre.*

9.1.3. Orientación de la actividad y reflexión

Cuando tratamos el tema de la juventud, estamos respondiendo al análisis de variables de la primera etapa de toda programación. La mayor parte de nuestros alumnos son jóvenes; por

consiguiente, trabajar aspectos relacionados con su forma de divertirse y pasar el tiempo libre, se convierten en requisitos imprescindibles para una mejor asimilación a la C2.

Algunas de las características principales de los cursos en inmersión total que justifican la inclusión de este tema son las siguientes:

La primera de ellas es que estas actividades intentan reflejar la realidad de la vida de los jóvenes en la sociedad objeto de estudio. La segunda es que, debido a que en estos programas lo habitual es alojarse con familias nativas o con estudiantes de diferente procedencia, el alumno puede vivir y comprobar con relativa celeridad, la veracidad o falsedad de lo tratado en clase con respecto a este tema. Una tercera justificación viene dada por el hecho de vivir en contacto con la C2. Ello obliga a conocer comportamientos típicos de esa cultura para poder evitar, en la medida de lo posible, eventuales conflictos que puedan surgir.

En el caso que nos ocupa, el de los jóvenes universitarios chinos, es importante saber que en su cultura existen arraigadas creencias de respeto filial confucionista y valores de armonía taoísta que se reflejan en sus jóvenes y que condicionan sus pensamientos, acciones y actitudes. Aunque todas estas actitudes van atenuándose a medida que va pasando el tiempo y los jóvenes entran en contacto con juventudes de distinta procedencia.

A la hora de analizar el medio que los estudiantes utilizan para comunicarse, observamos que todos los universitarios, al igual que pasa en nuestro país, se sirven de las nuevas tecnologías de la comunicación para estudiar y mantener el contacto con sus amigos y con su familia. Lo único que les diferencia y que hay que conocer es que, al igual que muchos millones de internautas chinos, utilizan sus propias redes y portales: Yoku para ver vídeos, Weibo para microblogear y postear y Ren Ren para comunicarse con sus amigos**.**

La manera de divertirse de los universitarios chinos también difiere de la forma en la que lo hacen los occidentales. Los segundos basan su ocio en "salir de marcha" (bares, pubs, discotecas, alcohol, etc.) mientras que los primeros prefieren salir a cenar juntos. Estas cenas, a menudo terminan en un Karaoke que es la forma de ocio de la mayoría de los jóvenes asiáticos. En China abundan los karaokes de diferentes tipos; desde el más simple hasta el más sofisticado, que consiste en un edificio completo donde cada piso está dividido en salas de diferentes tamaños, en las que los jóvenes pasan horas cantando, comiendo, bebiendo y fumando con sus amigos. Los bares, pubs, discotecas, etc., son escasos, aunque cada vez su presencia es mayor, sobre todo en las grandes ciudades como Pekín o Shanghái. No obstante, los jóvenes estudiantes consideran esta forma de divertirse ajena a su cultura.

Aunque las metas a alcanzar después de los estudios no sea un condicionante a la hora de divertirse, es importante tener en cuenta cuáles son los pensamientos que gobiernan sus cabezas.

Del estudio realizado sobre los jóvenes chinos nacidos en la década de los 90 (hijos únicos y mimados durante la época de rápido desarrollo en China) publicado por la revista Spanish.china.org.cn[2], se desprende las ideas más importantes y las formas de pensar de esta generación. El éxito es el logro más importante que hay que conseguir; para obtenerlo se necesita alcanzar lo siguiente: una familia feliz (donde los dos componentes están casados), una carrera exitosa, ser rico y por último, ser respetado. La sociedad china actual competitiva y capitalista ha

[2] Disponible en: http://spanish.china.org.cn/society/txt/2012-02/03/content_24540489.htm

convertido estos elementos en imprescindibles.

Por último, tenemos que señalar que, a diferencia de lo que ocurre en los programas de inmersión total donde el tipo de alojamiento es variado, casi todos los universitarios chinos que vienen a este programa viven en residencias situadas dentro del campus universitario. El régimen y el equipamiento de estos dormitorios donde conviven cuatro, seis u ocho personas, son muy diferentes de las condiciones de vida y de la forma de organizarse que tienen las residencias universitarias españolas.

9.1.4. Objetivos

Objetivos específicos de la actividad:

- Conocer las principales similitudes y diferencias de los jóvenes universitarios de distinta procedencia en lo referente a ocio y tiempo libre.
- Configurar en el alumno la conciencia de una propia identidad cultural y la existencia de otras identidades diferentes.
- Desarrollar actitudes de empatía, curiosidad, apertura, tolerancia, etc., hacia nuevos productos culturales y socioculturales diferentes a los del alumno.
- Conocer y asimilar comportamientos típicos de los jóvenes de España y de Hispanoamérica para evitar, en la medida de lo posible, el choque cultural y los posibles conflictos.
- Crear un clima de interacción intercultural en el que se incite al alumno a realizar labores de mediación cultural, evaluación y ajuste de su identidad cultural inicial.
- Proporcionar al alumno las herramientas necesarias para poder afrontar diferentes situaciones de la vida cotidiana española.

9.1.5. Contenidos

Funcionales

- Dar información general sobre los jóvenes de su país.
- Discutir en grupo sobre los hábitos de los jóvenes en general.
- Expresar gustos, preferencias y deseos.
- Explicar la propia interpretación personal sobre un tema.
- Argumentar y debatir sobre los temas relacionados con la juventud.
- Hablar de hábitos y costumbres de los jóvenes de su país.

Temáticos

- La juventud de hoy día.
- Ocio y tiempo libre de los jóvenes.

Interculturales

- La diferencia de pensamiento entre los jóvenes procedentes de distintas culturas.
- Distintas formas de concebir el ocio.
- Distintas maneras de divertirse.

9.1.6. Desarrollo de las actividades

1.- Los carnés para jóvenes

Tú sólo

Lee el siguiente texto y haz una lista con las palabras y expresiones que no comprendas.

Si quieres disfrutar al máximo de tu tiempo libre y obtener importantes descuentos, no dejes de solicitar los distintos carnés jóvenes en tu Comunidad Autónoma.

Euro 26, Go 25, ISIC, TEACHER, REAJ... Todos estos carnés te permitirán disfrutar de importantes descuentos en medios de transporte, alojamientos y actividades culturales. Al mismo tiempo, obtendrás ventajas en muchas de tus compras de libros, música, ropa...

Para conseguirlos, sólo hay que rellenar una ficha con los datos personales, presentar una foto y pagar la cantidad correspondiente (entre 6 y 8 euros). Puedes hacerlo en los Servicios de Juventud de las Comunidades Autónomas, como centros de Información juvenil, asociaciones juveniles y bancos y cajas de ahorro.

Fuente: INJUVE[3]*. Informe juvenil de España.*

Con tu compañero/a

a. Intentad ayudaros a comprender toda la información del texto. Si algo no os queda claro preguntad a otros compañeros o al profesor.

b. Responded a estas preguntas:

¿Qué tipos de carnet aparecen en el texto?

¿Conoces las características de alguno de ellos? Si no las sabes, como tarea tendrás que buscarlas en internet[4].

Todo el grupo

c. ¿Existen en tu país carnés para jóvenes similares a éstos? Si tienes alguno, muéstraselo a la clase y explícale para qué lo usas.

d. ¿Qué tipo de descuentos obtienes con estos carnés?

[3] Disponible en: http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1542441185&menuId=1542441185&mimenu=Carnés para jóvenes

[4] Aquí puedes encontrar las soluciones: http://www.injuve.es/faqs.type.action?type=2012055637&mimenu=Preguntas frecuentes

2.- Actividades en el tiempo libre

Con tu compañero/a

a. Observa con tu compañero/a las siguientes estadísticas referentes a los hábitos de la población joven española (15-29 años).

Algunas actividades que le gusta realizar durante su tiempo libre a la población joven (15-29 años), por género y grupos de edades[5].

Para cada actividad, porcentajes sobre el total de población joven en cada grupo de edades y sexo

Sexo y grupos de edades	ACTIVIDADES QUE LES GUSTA REALIZAR EN SU TIEMPO LIBRE									BASE (N:)
	Salir a reunirse con amigos	Escuchar música, CD, cintas	Ver la televisión	Viajar	Ir al cine	Estar con mi novio/a, pareja	Usar el ordenador	Hacer deporte	Oir la radio	
AMBOS SEXOS										
TOTAL 15-29 AÑOS	**97,9%**	**96,0%**	**91,1%**	**89,2%**	**84,3%**	**80,6%**	**79,9%**	**75,5%**	**74,6%**	**N=1476**
De 15 a 19 años	98,4%	97,4%	93,8%	85,2%	82,9%	66,0%	88,8%	75,3%	63,9%	N=385
De 20 a 24 años	97,5%	95,9%	90,5%	89,7%	84,5%	82,7%	79,6%	76,9%	75,3%	N=485
De 25 a 29 años	97,9%	95,2%	89,8%	91,4%	85,1%	88,3%	74,6%	74,6%	80,9%	N=606
VARONES										
TOTAL 15-29 AÑOS	**98,4%**	**95,1%**	**90,6%**	**86,9%**	**81,1%**	**79,0%**	**79,7%**	**86,1%**	**73,1%**	**N=758**
De 15 a 19 años	99,0%	96,0%	91,5%	82,9%	79,4%	65,8%	88,4%	87,4%	59,8%	N=199
De 20 a 24 años	98,0%	95,5%	89,4%	87,3%	79,6%	80,0%	78,8%	86,5%	73,9%	N=245
De 25 a 29 años	98,4%	94,3%	91,1%	89,2%	83,4%	86,6%	74,8%	85,0%	80,9%	N=314
MUJERES										
TOTAL 15-29 AÑOS	**97,4%**	**96,9%**	**91,5%**	**91,6%**	**87,7%**	**82,3%**	**80,2%**	**64,3%**	**76,2%**	**N=718**
De 15 a 19 años	97,8%	98,9%	96,2%	87,6%	86,6%	66,1%	89,2%	62,4%	68,3%	N=186
De 20 a 24 años	97,1%	96,3%	91,7%	92,1%	89,6%	85,4%	80,4%	67,1%	76,7%	N=240
De 25 a 29 años	97,3%	96,2%	88,4%	93,8%	87,0%	90,1%	74,3%	63,4%	80,8%	N=292

Fuente: INJUVE[6]. Informe juvenil de España

b. ¿Creéis que estas estadísticas os ayudan a conocer la realidad?

c. ¿Hacéis vosotros las mismas cosas? Discutidlo.

d. ¿Os parece bien el orden o lo cambiaríais? Habladlo.

e. Ahora observar esta otra estadística sobre las noches de fin de semana.

Algunas actividades que practica habitualmente en las noches de fin de semana la población joven (15-29 años), por género y grupos de edades.

Para cada actividad, porcentajes sobre el total de población joven que sale las noches de fin de semana en cada grupo de edades y sexo

[5] Los datos que manejamos en estas estadísticas pertenecen al año 2007.

[6] Disponible en: http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1542441185&menuId=1542441185&mimenu=Carnés para jóvenes.

Sexo y grupos de edades	ACTIVIDADES QUE PRACTICA HABITUALMENTE LAS NOCHES DE FIN DE SEMANA									BASE (N=)
	Ir a bares, cafeterías, pubs	Ir a bailar, a discotecas	Ir a casa de algún amigo/a	Ir al cine	Ir al restaurante	Pasear	Ir de botellón	Ir a conciertos	Practicar algún deporte	
AMBOS SEXOS										
TOTAL 15-29 AÑOS	**77,4%**	**59,4%**	**51,4%**	**42,8%**	**38,2%**	**27,4%**	**26,4%**	**21,1%**	**9,9%**	**N=1066**
De 15 a 19 años	61,8%	63,9%	53,6%	32,9%	21,8%	29,6%	37,9%	20,0%	11,4%	N=280
De 20 a 24 años	82,7%	68,1%	50,0%	42,1%	34,6%	27,0%	29,1%	22,3%	9,4%	N=382
De 25 a 29 años	83,2%	48,0%	51,2%	50,2%	53,0%	26,2%	15,8%	20,8%	9,4%	N=404
VARONES										
TOTAL 15-29 AÑOS	**77,8%**	**60,6%**	**50,9%**	**41,7%**	**35,5%**	**22,9%**	**31,2%**	**20,5%**	**14,3%**	**N=581**
De 15 a 19 años	62,7%	64,7%	57,3%	31,3%	19,3%	26,0%	40,0%	22,0%	19,3%	N=150
De 20 a 24 años	83,5%	70,3%	48,6%	41,5%	29,7%	20,8%	34,0%	20,8%	12,7%	N=212
De 25 a 29 años	82,6%	48,4%	48,9%	48,9%	52,1%	22,8%	22,4%	19,2%	12,3%	N=219
MUJERES										
TOTAL 15-29 AÑOS	**76,9%**	**57,9%**	**52,0%**	**44,1%**	**41,4%**	**32,8%**	**20,6%**	**21,9%**	**4,7%**	**N=485**
De 15 a 19 años	60,8%	63,1%	49,2%	34,6%	24,6%	33,8%	35,4%	17,7%	2,3%	N=130
De 20 a 24 años	81,8%	65,3%	51,8%	42,9%	40,6%	34,7%	22,9%	24,1%	5,3%	N=170
De 25 a 29 años	83,8%	47,6%	54,1%	51,9%	54,1%	30,3%	8,1%	22,7%	5,9%	N=185

Fuente: INJUVE[7]. Informe juvenil de España

f. ¿Qué os parece? ¿Os identificáis con ella?

g. ¿Existe en la estadística actividades que tú no realizas? Si no sabes de qué actividad se trata, pídele a tu compañero que te la explique y si él tampoco lo sabe, preguntadle al profesor.

h. Explica a tu compañero las actividades que haces con más frecuencia.

i. Preparad un cuadro resumen que refleje la realidad de los jóvenes de tu país en vuestro tramo de edad. Utilizad el siguiente cuadro y señalad en él, rara vez (RV), muchas veces (MV) o abundante (A).

Compañeros de clase y actividades de fin de semana

Actividades de fin de semana									
Grupo de edad:	**Ir a bares, cafeterías, pubs**	**Ir a bailar a discotecas**	**Ir a casa de algún amigo/a**	**Ir al restau-rante**	**Ir al cine**	**Pasear**	**Ir de botellón**	**Ir a conciertos**	**Ir al karaoke**
CHICO:									
CHICA:									

[7] Disponible en: http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1542441185&menuId=1542441185&mimenu=Carnés para jóvenes.

Todo el grupo

j. Exponed delante de la clase los resultados de vuestro cuadro resumen.

k. Cuando tus compañeros estén presentando sus resultados, utiliza el mismo cuadro de la actividad anterior para recoger los datos. Señala el sexo y, a continuación, marca en cada casilla la frecuencia: rara vez (RV), muchas veces (MV) o abundante (A).

l. Ahora que todos los estudiantes de la clase tenéis los resultados finales, es el momento de sacar conclusiones. Podríais discutir sobre:

- La diferencia de actividades por sexos.
- La diferencia de actividades por tramos de edad (si existen en la clase).
- La diferencia de actividades por nacionalidades.
- Etc.

9.1.7. Valoración de la actividad

La tarea propuesta en el cuadro de actividades en el tiempo libre de los jóvenes de su país junto con la de recoger información sobre los hábitos de la clase, permiten al alumno realizar su propia autoevaluación. De tal forma que, las tareas sugeridas en los ejercicios son imposibles de realizar correctamente si no se han adquirido los conocimientos incluidos en los ejercicios.

La labor evaluadora del profesor consiste en estar atento a que todos los alumnos vayan comprendiendo cada uno de los pasos propuestos en las diferentes actividades. De manera que, al final de cada ejercicio el alumno sea capaz de realizar la tarea propuesta o de responder a las preguntas que se le formulan.

10. Conclusiones finales

Hemos diseñado este material con la idea de dar a conocer nuestra nueva técnica de análisis contrastivo cultural. Esta nueva forma de trabajar nos permite presentar y ocuparnos de nuevos contenidos mucho más interculturales. La mayoría de ellos pertenecen a la/s cultura/s española y a la/s cultura/s chinas. No obstante, también incluimos algunas muestras de otras culturas que pueden estar presentes en el aula o pueden formar parte de la pluriculturalidad del alumnado.

Podemos observar que con esta práctica, hacemos que el alumno sienta más cercanos aquellos contenidos nuevos que pretendemos que aprenda. En nuestras clases hemos observado que, a menudo, los estudiantes carecen de referentes culturales. En su/s cultura/s no se actúa así, no se piensa de ese modo o simplemente no se tiene esa costumbre.

Las habilidades y las actitudes interculturales que hemos querido desarrollar en nuestros alumnos por medio de diferentes ejercicios, contienen valores de igualdad, no discriminación y diversidad. Los ejercicios, que tratan de desarrollar las diferentes destrezas, se llevan a cabo de muy diversa forma al objeto de que el alumno desarrolle su autonomía y pueda poner de manifiesto su propia competencia pluricultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (2012): *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes,* Tesis Doctoral, Granada, Universidad de Granada. Disponible en: http://adrastea.ugr.es/search*spi/a?searchtype=X&searcharg=alvarez+baz+antonio&SORT=D
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva. Disponible en: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
- ——. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea], Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

PÁGINAS WEB DE REFERENCIA

- Instituto de la juventud (INJUVE). Disponible en: http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1542441185&menuId=1542441185&minemenu=Carnés para jóvenes
- Spanish.china.org.cn. Disponible en: http://spanish.china.org.cn/society/txt/2012-02/03/content_24540489.htm

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante sinohablante en inmersión

ALICIA ARJONILLA SAMPEDRO
SERGIO DE LA TORRE CRUZ
Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén

Resumen

Una de las cuestiones recurrentes entre los profesionales encargados de implementar un programa de español para sinohablantes en inmersión es la idoneidad de diseñar el programa en un contexto de exclusión (aula monocultural) o de inclusión (aula multicultural). Nuestra experiencia docente nos muestra que el estudiante sinohablante, independientemente de su competencia lingüística, manifiesta una actitud muy diferente en los grupos multiculturales y esto, pensamos, se debe fundamentalmente a la influencia de factores afectivos en el aula.

La propuesta que presentamos es el resultado de una investigación-acción llevada a cabo con estudiantes chinos del Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén que han recibido instrucción en los dos contextos de enseñanza en el ámbito universitario. En el estudio recogemos algunas de las creencias sobre el aprendizaje del español y analizamos los principales factores *ansiógenos* que influyen en sendos contextos y cómo afectan dichos elementos al proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes. Para ello, nos serviremos de las muestras de datos recogidas en una entrevista grupal y en un cuestionario diseñado para detectar y medir dichos factores —en uno y otro contexto—, con el objetivo de conocer y comprender los aspectos de la dimensión afectiva presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el propósito de aumentar la eficacia de los programas lingüísticos.

***Palabras clave**: Inmersión; contexto inclusivo; contexto exclusivo; monocultural; multicultural; afectividad; motivación; autoestima; ansiedad.*

1. Introducción

Desde que en 2010 celebráramos el I Encuentro de Profesores de Español para sinohablantes (en adelante EPES) en la Universidad de Jaén, el debate sobre los beneficios y los inconvenientes de integrar a los estudiantes sinohablantes en grupos multiculturales ha venido repitiéndose en los sucesivos encuentros. Las investigaciones sobre interculturalidad en el aula[1] llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras junto con los estudios sobre el perfil del estudiante sinohablante[2], aparecidos en una cada vez más prolija bibliografía sobre

[1] Para ampliar información recomendamos la lectura de Jin (1998)

[2] Sirvan de ejemplo los artículos recogidos en las actas del I y II Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES) organizado por la Universidad de Jaén y en la base de datos bibliográfica recogida en la web SINOELE: http://www.sinoele.org/index.php/proyectos/bibliografia/por-areas-tematicas

enseñanza/aprendizaje de ELE, han puesto de manifiesto la relevancia que, debido a las características específicas de dicho aprendiente, adquieren los factores afectivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español.

En el I EPES (febrero de 2010), las profesoras E. Cortés y S. Couto[3] (en intervenciones diferentes) ya plantearon el dilema de la idoneidad de integrar a los estudiantes en grupos multiculturales[4]:

> Entre los retos más inmediatos está la organización de programas para este tipo de alumnos. Y es cuando surge la duda que titula este artículo: ¿Creamos grupos monolingües o los introducimos en grupos mixtos con otros alumnos extranjeros? Ambas opciones presentan ventajas y desventajas [...] (Cortés, 2011:139).

Couto (2011: 136-137) afirma que sendos contextos de aprendizaje conllevaban una serie de beneficios e inconvenientes y la integración de los estudiantes sinohablantes en grupos *mixtos* añade un grado mayor de dificultad a la práctica docente en su opinión debido, fundamentalmente, al empleo de estrategias de aprendizaje[5] diferentes propias de culturas de aprendizajes muy distantes: "pero sin duda, una de las tareas más arduas es la de lograr que todo encaje al trabajar a la vez con alumnos sinohablantes y no sinohablantes, pues, normalmente cada uno de los grupos trabaja con conceptos diferentes de aprendizaje y no les es fácil abandonarlos" (Couto, 2011: 137).

Para la autora, una de las cuestiones clave en este sentido, es la de dilucidar cuál es el momento más apropiado para el *salto* de un contexto a otro:

> Un grupo *cerrado*, en un primer momento, puede parecer una idea acertada. [...] Tengo la impresión de que en los niveles iniciales (A1, A2) es más difícil un grupo mixto, tanto para el aprendiente como para el profesor. El ritmo de aprendizaje es lento y provoca mucha ansiedad y frustración en el estudiante (Couto, 2011: 136).

En la siguiente tabla resumimos las ventajas y desventajas que, según Cortés (2011: 147-148), ofrecen sendos contextos:

[3] Véase Cortés (2011: 127-138) y Couto (2011: 139-149.

[4] Couto (2011) alude a grupos *cerrados* vs *mixtos*; Cortés utiliza la denominación grupos *mixtos*.

[5] Sin embargo, el profesor Griñán (2009: 12-27), empleando las clasificaciones de Oxford (1990) y partiendo de su cuestionario SILL, realizó un estudio de las estrategias de aprendizaje empleadas por alumnos chinos de español en el Instituto Cervantes de Pekín, en dos universidades de Shanghái, y en tres universidades españolas. Los resultados demuestran sorprendentemente, para aquellos que hacen conjeturas sobre el estilo de aprendizaje de nuestros estudiantes orientales, que las estrategias directas de memoria [atribuidas al estilo de aprendizaje de los estudiantes chinos] son las menos empleadas, seguidas muy de cerca por las afectivas y las cognitivas. Las más empleadas y también cercanas entre sí, en orden inverso, son las estrategias de compensación, las metacognitivas y, por encima de todas, las sociales.

	VENTAJAS	DESVENTAJAS
GRUPOS MONOLINGÜES	• La posibilidad de mayor adaptación tanto para el profesor como para el alumno al nuevo entorno educativo. • La solidaridad y el apoyo que se puede producir dentro del grupo. • El uso del chino entre los alumnos cuando lo sientan necesario, pudiendo bajar los niveles de ansiedad en grupos iniciales. • La posibilidad de creación de material específico; la fusión de métodos.	• El peligro de un aislamiento cultural; el uso excesivo de su lengua materna. • La posible prolongación del periodo de adaptación; la desmotivación por un menor avance en su nivel de español debido a todo lo anterior. • El peligro de crear las mismas características de su cultura de aprendizaje en lugar de ofrecerle una experiencia de inmersión en el país de la lengua meta.
GRUPOS MULTILINGÜES	• La riqueza multicultural que ofrecen estos ambientes; una mayor facilidad para conocer personas externas a su entorno cultural. • Un posible aceleramiento del proceso de adaptación. • La necesidad de comunicarse en español dentro del aula	• La posible desmotivación inicial del alumno chino que tiene un nivel de comprensión menor al de sus compañeros. • El posible aislamiento del alumno chino al no encontrar su sitio dentro del grupo. • Las posibilidades de que se creen "guetos culturales" dentro del aula y sea muy difícil traspasarlos. • Problemas con otros grupos debido a las diferentes culturas de aprendizaje.

En los EPES siguientes se ha venido repitiendo la demanda de estudios que investiguen cómo afecta la elección de uno u otro contexto al proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante sinohablante. Con esta intención, en el otoño de 2012, nos planteamos llevar a cabo un estudio que nos ayudara a delimitar si nuestras *creencias* sobre cómo afectan dichos factores, coincidían con las creencias de nuestros estudiantes. Decidimos centrarnos en el componente afectivo observando aquellos factores que condicionaban aspectos como la *motivación*, la *autoestima* o la *ansiedad*.

2. Factores afectivos en el aula de idiomas

En todo encuentro intercultural emergen diferentes conocidos como factores situacionales, factores cognitivos y factores afectivos. En cuanto a estos últimos[6], Stevick (1980: 4) afirma:

> El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. Es decir, el éxito depende menos de las "cosas" y más de las "personas". Por lo que sucede *dentro* de las personas, se entienden los factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación.

Gardner y MacIntyre (1993, citado en Oxford, 2000: 78) definen la ansiedad como el temor o aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en una segunda lengua o en su lengua extranjera directamente ligada a la ejecución en la lengua meta en un estado transitorio.

Oxford (2000: 79) señala que, a pesar de que algunos investigadores han afirmado la existencia de una ansiedad *positiva,* la mayoría de los estudios demuestran la primacía de la modalidad negativa, también denominada *ansiedad debilitadora*, ya que afecta al individuo de manera directa e indirectamente; directamente porque reduce la participación del alumno y evita su ejecución manifiesta, indirectamente por medio de la duda y la preocupación de sí mismo. La autora recoge algunas de las situaciones que se ven afectadas por la ansiedad, entre ellas: las calificaciones de los cursos, el rendimiento en pruebas de dominio, ejercicios orales y escritos, la confianza en uno mismo respecto al aprendizaje de idiomas, y la autoestima.

Asimismo, Oxford (2000: 80-85) relaciona la ansiedad ante el lenguaje con otros factores, entre ellos: la *autoestima* o la valoración que hacemos ante nuestra propia valía o valor basada en sentimientos de eficacia; la *tolerancia a la ambigüedad* o aceptación de situaciones desconcertantes; la capacidad de asumir riesgos y de evitar el bloqueo; la *competitividad* o la ansiedad que surge cuando el alumno se compara con otro o con una imagen propia superior que él mismo ha creado; la *ansiedad social*: hablar en público, la timidez, el miedo escénico, la vergüenza, el temor a la evaluación social, etc.; la *ansiedad ante l*os exámenes en situaciones en las que se pide que se comunique en la lengua meta; *la pérdida de identidad ante el choque cultura; sus creencias;* las *actividades* y *prácticas de aula* y las *interacciones* profesor-alumno: la corrección de errores con severidad, el temor al ridículo o los conflictos de estilos de aprendizaje,

Esta misma autora (2000: 85-86) afirma que los profesores de idiomas pueden y deben actuar para reducir tal ansiedad, dependiendo de las necesidades y los orígenes de los alumnos, recogemos en la siguiente tabla algunas de las medidas que pueden ayudar a reducir el grado de ansiedad en el alumno:

[6] Véase Arnold (2006).

MEDIDAS QUE ATENUAN EL GRADO DE ANSIEDAD EN EL APRENDIENTE DE IDOMAS
- Insistir en la transitoriedad de los periodos de ansiedad para que no se convierta en un problema persistente. - Fomentar la autoestima y la confianza del estudiante mediante oportunidades que permitan el óptimo rendimiento en la clase de idiomas. - Impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad. - Reducir la competitividad en clase. - Establecer metas claras y desarrollar estrategias. - Utilizar el idioma como una actuación imperfecta. - Utilizar los juegos, la música y la risa como elementos distractores. - Ayudar a los alumnos a evaluar su rendimiento. - Ofrecer recompensas significativas. - Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y de estrategias de aprendizaje. - Capacitar al alumno al reconocimiento y creencia de la ansiedad. - Ayudar al alumno a que hable consigo mismo de forma positiva y realicen una reelaboración de las ideas negativas o irracionales.

3. Justificación y fases de la investigación

La investigación que llevamos a cabo en el otoño-invierno de 2012 con estudiantes del Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén tenía tres propósitos fundamentales:

1. Intentar dar respuesta al dilema de la idoneidad de los programas de español para sinohablantes en inmersión en grupos monoculturales y en grupos multiculturales.
2. Confirmar si nuestra *creencia* de que el estudiante sinohablante, independientemente de su competencia lingüística, manifiesta una actitud muy diferente en los grupos multiculturales debido fundamentalmente a la influencia de factores afectivos en el aula, era correcta.
3. Conocer y comprender los aspectos de la dimensión afectiva, fundamentalmente aquellos relacionados con la *ansiedad*, presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, con la intención de aumentar la eficacia de los programas lingüísticos.

Objetivos del estudio

Objetivo general:

Recoger datos sobre algunas de sus creencias como aprendientes de ELE y analizar los principales factores ansiógenos que influyen en sendos contextos con el propósito de valorar

cómo afectan dichos elementos al proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Obtener información sobre las creencias relacionadas con su cultura de aprendizaje.
- Medir la ansiedad que les produce aprender español en el grupo monocultural y en el multicultural.
- Analizar aquellas respuestas que chocaban con nuestras creencias como profesores de español para sinohablantes.

El estudio se planteó como un proyecto de investigación-acción en el que se siguieron las siguientes fases:

1. Reunión con los profesores del departamento con el objetivo de identificar cuáles eran nuestras *creencias* sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes sinohablantes en grupos *monoculturales* y *multiculturales*.
2. Entrevista con un grupo de once estudiantes de nacionalidad china que asisten o han asistido a clases de español como lengua extranjera en los dos contextos de enseñanza en la Universidad de Jaén. El propósito de esta entrevista grupal era el mismo que el de la entrevista con los docentes: identificar cuáles eran las *creencias* de nuestros estudiantes sobre los factores que condicionan su proceso de aprendizaje en grupos monoculturales y multiculturales. Durante la entrevista se trataron temas como: la timidez, el ritmo de la clase, los "silencios" de los estudiantes, las diferencias culturales relacionadas con su actitud en el aula, la corrección, las estrategias de aprendizaje, la adaptación de los materiales, el enfoque metodológico del profesor y los aspectos positivos y negativos ambos contextos.
3. Diseño de un cuestionario[7] para medir el grado de influencia de dichos factores. Para diseñar las preguntas del cuestionario[8] se tuvieron en cuenta los datos recogidos en las entrevistas y la batería de preguntas obtenidas de instrumentos de medida como la destacada *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz (1986)

4. Recogida y análisis de la muestra

Del número total[9] de cuestionarios recogidos (32) sólo 21 afirmaban cumplir el requisito de haber aprendido español en sendos contextos. La muestra, mucho más pequeña de lo esperable a pesar de los esfuerzos puestos en divulgar la encuesta por diferentes canales (correo electrónico, *Facebook*, blog, tutorías, etc.), nos obligó a acercarnos a los datos con precaución y a disipar cualquier intento de afirmación generalizable.

[7] Para el diseño del cuestionario en línea se aprovechó la herramienta de creación de formularios que ofrece *Google Drive*. Se confeccionaron diferentes tipos de preguntas, con ítems abiertos y cerrados (siguiendo la escala *Likert*).

[8] Ver Anexo 1: Cuestionario.

[9] El cuestionario se envió a más de 100 estudiantes pero sólo 32 individuos lo contestaron y de estos, sólo 21 afirmaba haber recibido instrucción en los dos contextos.

El análisis se centró en varios aspectos:

1. Obtener información acerca de sus creencias sobre su cultura de aprendizaje;
2. Obtener información sobre sus creencias y su autoestima como aprendientes de español;
3. Medir la ansiedad que les producía aprender español en el grupo monocultural y en el multicultural[10];
4. Analizar aquellas respuestas que *chocaban* con nuestras creencias como profesores de español para sinohablantes.

5. Conclusiones preliminares

Partiendo de que, como ya hemos adelantado, consideramos que los datos recogidos no deben ser generalizados ya que se trata de una muestra reducida, podemos concluir que[11]:

1. Los datos obtenidos con el formulario distan en ocasiones de las respuestas ofrecidas en la entrevista y en las preguntas abiertas hasta el punto de hallar contradicciones en las respuestas de ítems diferentes en un mismo estudiante. Según los datos recogidos en la encuesta, apenas hay diferencias destacables entre los contextos (diferencias a las que sí aludieron durante la entrevista y en las preguntas abiertas del formulario), esto puede ser debido, pensamos, a la moderación del estudiante que en las preguntas cerradas (graduadas) se inclina mayoritariamente por "el justo medio". Del análisis cuantitativo de los datos recogidos en los formularios podemos destacar que en varias ocasiones los estudiantes seleccionaron mayoritariamente respuestas que contradecían nuestras creencias como profesores de ELE para sinohablantes[12], por ejemplo:

    - En relación con la adecuación del *ritmo* de la clase más de la mitad de los encuestados afirmó que el ritmo de la clase es más adecuado en el contexto multicultural que en el monocultural.
    - En cuanto a la relación con el profesor en uno u otro contexto más de un 60% defendió que se sentía seguro en ambos contextos cuando interaccionaba con el profesor delante del grupo para preguntar o resolver dudas.
    - En el bloque relacionado con el grado de ansiedad que les producía aprender español en el contexto multicultural volvemos a comprobar que el porcentaje dista bastante de lo esperado según nuestras creencias, por ejemplo, solo el 34% de los encuestados opinó que se sentía realmente nervioso cuando no entendía lo dicho por sus compañeros en el contexto multicultural o que, en su mayoría, preferían trabajar y aprender español inmersos en el contexto multicultural aunque, paradójicamente, encontraran más ventajas trabajando en el contexto

[10] En el cuestionario se incluyeron una batería de preguntas idénticas relacionadas con el aprendizaje del español en grupos monoculturales y multiculturales con el objetivo de poder comparar sus respuestas.
[11] Véase Anexo II: Análisis de datos.
[12] Resumen de datos numéricos y gráficas comparativas en el Anexo II: Análisis de datos.

monocultural.

2. Sus respuestas atienden fundamentalmente a factores afectivos por encima de factores lingüísticos o metodológicos.

3. A pesar del aumento de las situaciones de estrés en el contexto multicultural, los estudiantes son conscientes de las ventajas que supone la inclusión: ventajas lingüísticas e interculturales.

En cuanto a los objetivos de nuestro estudio:

1. Como respuesta al dilema de la idoneidad de los programas de español para sinohablantes en inmersión, las respuestas parecen apoyar la opción de que los estudiantes participen en ambos contextos desde el inicio de la instrucción.
2. En relación con nuestra creencia de que "el estudiante sinohablante, *independientemente de su competencia lingüística*, manifiesta una actitud muy diferente en los grupos multiculturales" los datos indican que cuanto mayor es el nivel de lengua más ventajosa y provechosa consideran la inclusión en grupos multiculturales.
3. Ante la pregunta de por qué eligen uno u otro contexto predominan las justificaciones afectivas sobre los motivos relacionados con la dificultad del idioma.

6. Línea de actuación futura

Son varias las líneas de investigación que pueden resultar de interés para futuros estudios:

1. Revisar el cuestionario y ampliar la muestra con alumnos de otros centros españoles.
2. Separar a los encuestados por niveles para conocer las diferencias de percepción del proceso de aprendizaje que acaece en cada nivel.
3. Recoger muestras audiovisuales de situaciones de interacción en el aula en ambos contextos.
4. Distribuir el cuestionario entre estudiantes españoles que aprenden una LE para observar si existen diferencias en las respuestas que reflejen las culturas de aprendizaje de los dos colectivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid, Cambridge University Press.
- _____ (2006) "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Études de Linguistique Appliquée*, 139. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

- Byram, M. y M. Fleming (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid, Cambridge University Press.
- Cortés, E. (2011): "Problemas de metodología y estrategias de aula en grupos de estudiantes de origen mixto en la enseñanza ELE: sinohablantes y otros", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *El español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje,* Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Couto, M.S. (2011): "Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?", en N. M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *El español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje,* Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., y Cope, J. (1986): "Foreign language classroom anxiety", *The Modern Language Journal,* 70/2, 125-132.
- Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*, Prentice Hall.
- Jin, L. (1998): "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?", en M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid, Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid, Cambridge University Press.
- Morgan, C. (2001): "Encuentros interculturales", en M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid, Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (2000): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press.
- Risager, k. (2001): "La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea", en M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid, Cambridge University Press.
- Sánchez Griñán, A. (2009): "Estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos de español", en *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Pekín, 1 a 3 de julio de 2009, Suplementos MarcoELE nº 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Williams, M. y Burden, R.L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1

20/01/13 Editar formulario - [APRENDER ESPAÑOL EN GRUPOS MONOCULTURALES Y MULTICULTURALES EN INMERSIÓN] - Google Docs

APRENDER ESPAÑOL EN GRUPOS MONOCULTURALES Y MULTICULTURALES EN INMERSIÓN

Queremos conocer tu experiencia aprendiendo español en España y nos interesa saber tu opinión sobre las diferencias que existen entre aprender español en grupos donde todos tus compañeros son chinos (GRUPO MONOCULTURAL) y en grupos con compañeros de otras nacionalidades (GRUPO MULTICULTURAL).

La encuesta es completamente anónima, los datos serán utilizados únicamente con fines de investigación. Por favor, responde todas las preguntas con sinceridad.

¡Muchas gracias!

EDAD *

SEXO *
Hombre
Mujer

NACIONALIDAD: *

LUGAR DE ORIGEN: *

¿Eres estudiante de Grado en una universidad española? *
Sí
No

Nombre de la institución donde estudias español *

¿Cuál es tu nivel de español? *
A1

¿Has estudiado español en un grupo monocultural? *
Sólo con estudiantes chinos, en España
Sí
No

¿Has estudiado español en un grupo multicultural? *
Con estudiantes de diferentes nacionalidades, en España
Sí
No

¿Cuántas lenguas hablas? *
Por ejemplo: 3 (chino mandarín, español e inglés)
Una

Página 2 Después del formulario: Ir a la página siguiente

CREENCIAS SOBRE APRENDIZAJE DE LENGUAS

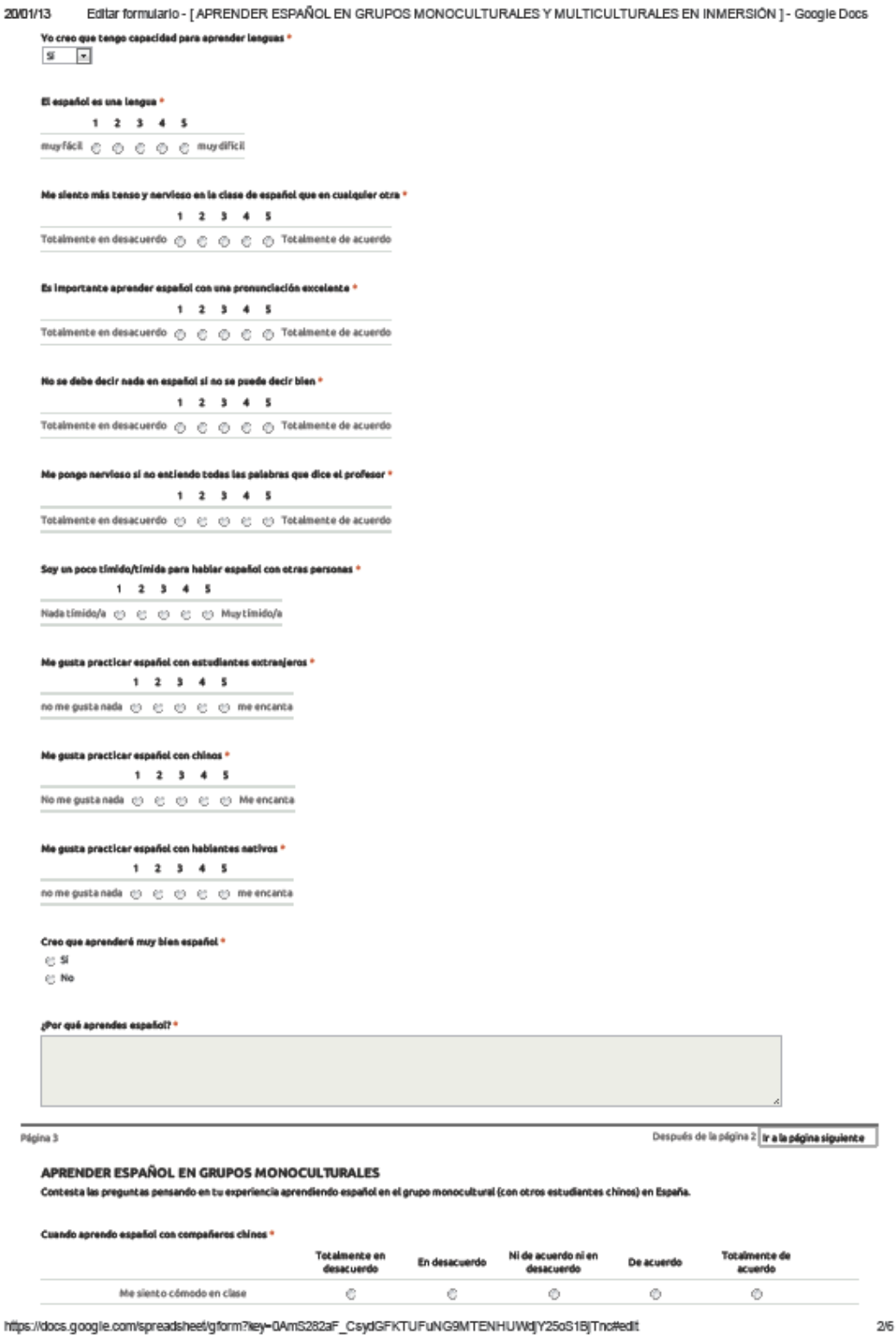
Se necesita una capacidad especial para aprender lenguas *
Sí
No

Para las personas que ya han aprendido una lengua extranjera es más fácil aprender otra *
Sí

Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en lenguas *
Sí

Las personas de mi país son buenas aprendiendo lenguas *
Sí

https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0AmS282aF_CsydGFKTUFuNG9MTENHUWdjY25oS1B3Tnc#edit 1/6



20/01/13 Editar formulario - [APRENDER ESPAÑOL EN GRUPOS MONOCULTURALES Y MULTICULTURALES EN INMERSIÓN] - Google Docs

Yo creo que tengo capacidad para aprender lenguas *

Sí

El español es una lengua *

	1	2	3	4	5	
muy fácil	○	○	○	○	○	muy difícil

Me siento más tenso y nervioso en la clase de español que en cualquier otra *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Es importante aprender español con una pronunciación excelente *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

No se debe decir nada en español si no se puede decir bien *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Me pongo nervioso si no entiendo todas las palabras que dice el profesor *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Soy un poco tímido/tímida para hablar español con otras personas *

	1	2	3	4	5	
Nada tímido/a	○	○	○	○	○	Muy tímido/a

Me gusta practicar español con estudiantes extranjeros *

	1	2	3	4	5	
no me gusta nada	○	○	○	○	○	me encanta

Me gusta practicar español con chinos *

	1	2	3	4	5	
No me gusta nada	○	○	○	○	○	Me encanta

Me gusta practicar español con hablantes nativos *

	1	2	3	4	5	
no me gusta nada	○	○	○	○	○	me encanta

Creo que aprenderé muy bien español *

○ Sí
○ No

¿Por qué aprendes español? *

Página 3 Después de la página 2 Ir a la página siguiente

APRENDER ESPAÑOL EN GRUPOS MONOCULTURALES

Contesta las preguntas pensando en tu experiencia aprendiendo español en el grupo monocultural (con otros estudiantes chinos) en España.

Cuando aprendo español con compañeros chinos *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me siento cómodo en clase	○	○	○	○	○

https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0AmS282aF_CsydGFKTUFuNG9MTENHUWdjY25oS1BjTnc#edit 2/6

20/01/13 Editar formulario - [APRENDER ESPAÑOL EN GRUPOS MONOCULTURALES Y MULTICULTURALES EN INMERSIÓN] - Google Docs

Me siento seguro cuando hablo					
Me siento seguro cuando me pregunta el profesor					
Me pongo nervioso cuando tengo que hablar en clase					
Creo que los otros estudiantes son mejores que yo					
Me da vergüenza responder voluntariamente en clase					
Pregunto cuando no entiendo lo que explica el profesor					
Me da miedo que el profesor me corrija cuando cometo errores					
El ritmo de la clase es adecuado (conveniente) para mí					
Me da miedo que se rían de mí cuando hablo en clase					
Me da miedo que se rían de mí cuando pregunto en clase					
Me pongo nervioso cuando mis compañeros me preguntan					
Me siento seguro cuando tengo que preguntar al profesor					
Me siento seguro cuando tengo que preguntar a mis compañeros					
Me pongo nervioso cuando no entiendo al profesor					
Me pongo nervioso cuando no entiendo a mis compañeros					

En la clase MONOCULTURAL, compartir mi lengua materna (chino) con los compañeros es útil para/porque *

	nada útil	poco útil	ni útil ni inútil	útil	muy útil
realizar las actividades					
comprender la gramática					
aprender vocabulario					
comprender las tareas					
comprender las explicaciones del profesor					
practicar español (hablando)					
puedo utilizar manuales diseñados específicamente para estudiantes chinos (con ayuda y traducciones en chino)					

Otros
Si crees que compartir tu lengua materna es útil por otras razones

Cuando realizo actividades en clase con estudiantes chinos *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Trabajo mejor solo					
Con un compañero que yo elijo					
Con un compañero que elige el profesor					
En un grupo que yo elijo					
En un grupo que elige el profesor					

Página 4 Después de la página 3 Ir a la página siguiente

APRENDER ESPAÑOL EN GRUPOS MULTICULTURALES

Conteste las preguntas pensando en tu experiencia aprendiendo español en grupos multiculturales (con compañeros de otras nacionalidades, p.e. erasmus)

Cuando aprendo español en grupos multiculturales con compañeros de otras nacionalidades *

https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0AmS282aF_CsydGFKTUFuNG9MTENHUWdjY25oS1BjTnc#edit 3/6

20/01/13 Editar formulario - [APRENDER ESPAÑOL EN GRUPOS MONOCULTURALES Y MULTICULTURALES EN INMERSIÓN] - Google Docs

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me siento cómodo en clase					
Me siento seguro cuando hablo					
Me siento seguro cuando me pregunta el profesor					
Me pongo nervioso cuando tengo que hablar en clase					
Creo que los otros estudiantes son mejores que yo					
Me da vergüenza responder voluntariamente en clase					
Pregunto cuando no entiendo lo que explica el profesor					
Me da miedo que el profesor me corrija cuando cometo errores					
El ritmo de la clase es adecuado (conveniente) para mí					
Me da miedo que se rían de mí cuando hablo en clase					
Me da miedo que se rían de mí cuando pregunto en clase					
Me pongo nervioso cuando mis compañeros me preguntan					
Me siento seguro cuando tengo que preguntar al profesor					
Me siento seguro cuando tengo que preguntar a mis compañeros					
Me pongo nervioso cuando no entiendo al profesor					
Me pongo nervioso cuando no entiendo a mis compañeros					

Cuando realizo actividades en clase con estudiantes de otras nacionalidades *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Trabajo mejor solo					
Con un compañero que yo elijo					
Con un compañero que elige el profesor					
En un grupo que yo elijo					
En un grupo que elige el profesor					

En la clase MULTICULTURAL, NO compartir mi lengua materna con los compañeros es útil para *

	nada útil	poco útil	ni útil ni inútil	útil	muy útil
realizar las actividades					
comprender la gramática					
aprender vocabulario					
comprender los textos					
comprender las explicaciones del profesor					
practicar español (hablando)					
esforzarme en comprender los manuales escritos sólo en español					

Otros
Si crees que compartir tu lengua materna es útil por otras razones

Página 5 Después de la página 4 Ir a la página siguiente

TU OPINIÓN ES IMPORTANTE

https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0AmS282aF_CsydGFKTUFuNG9MTENHUWdjY25oS1BjTnc#edit 4/6

Por favor, justifica tus respuestas, esto no es un examen, no importa cómo lo escribas; si lo necesitas, puedes utilizar inglés o chino en tus respuestas.

En mi opinión aprendo español MEJOR en grupos MONOculturales *
- Sí
- No

¿Por qué? *

En mi opinión aprendo español MEJOR en grupos MULTIculturales *
- Sí
- No

¿Por qué? *

Cuando estudio en grupos MULTIculturales, además de aprender español, también aprendo/conozco *

Cuando estudio en grupos MONOculturales, además de aprender español, también aprendo/conozco... *

Por favor, enumera las ventajas de estudiar español en un grupo MONOcultural *

Por favor, enumera las inconvenientes de estudiar español en un grupo MONOcultural *

Por favor, enumera las ventajas de estudiar español en un grupo MULTIcultural *

Por favor, enumera las inconvenientes de estudiar español en un grupo MULTIcultural *

Contesta esta pregunta SÓLO SI has aprendido español con el mismo profesor en los dos tipos de grupos (MONO y MULTIculturales): ¿Crees que el profesor actúa de modo diferente según el tipo de grupo?
(cambia sus explicaciones, habla más despacio, el ritmo de la clase es más rápido...)

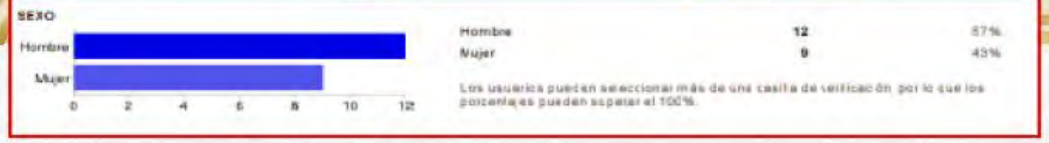
¡¡¡ MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!

Anexo 2

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE PARA SINOHABLANTES EN GRUPOS MONOCULTURALES Y MULTICULTURALES
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
ANÁLISIS DE LOS DATOS
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

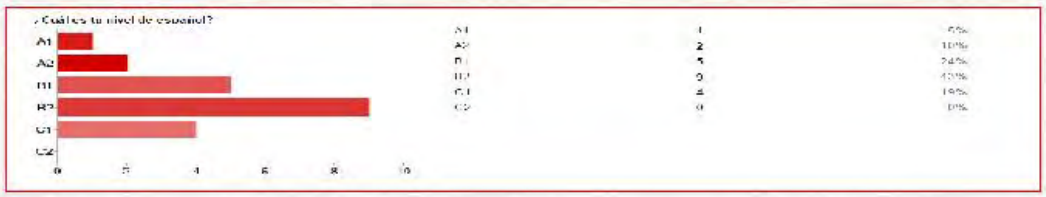
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

Datos de los informantes

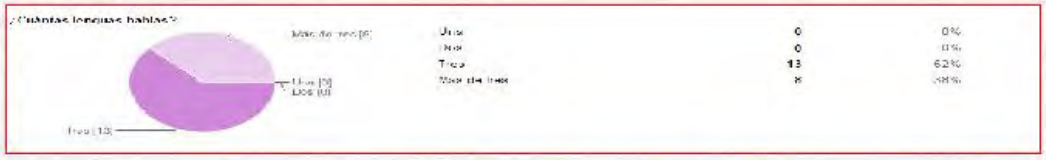


Hombre	12	57%
Mujer	9	43%

Los usuarios pueden seleccionar más de una casilla de verificación por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.



A1	1	5%
A2	2	10%
B1	5	24%
B2	9	43%
C1	4	19%
C2	0	0%

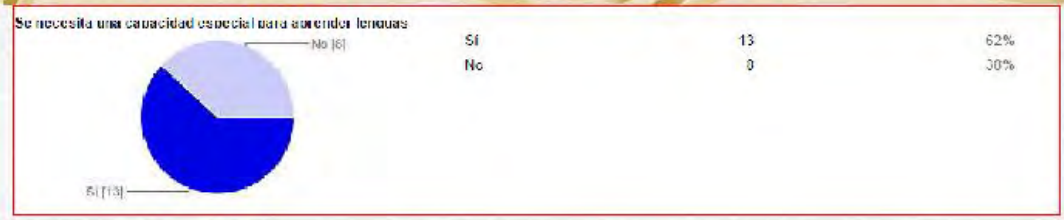


Una	0	0%
Dos	0	0%
Tres	13	62%
Más de tres	8	38%

Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

Creencias



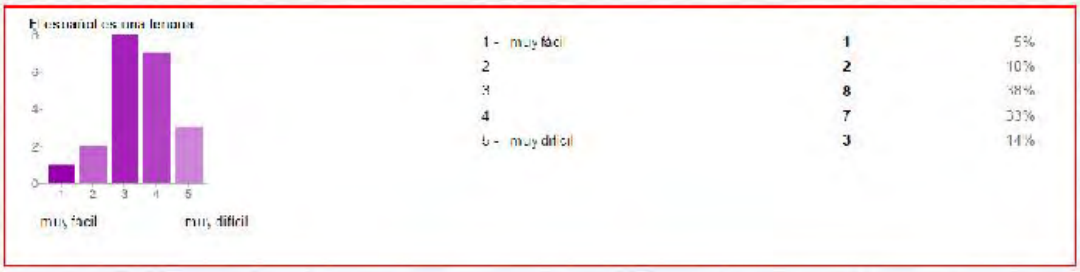
Sí	13	62%
No	0	38%

Sí	12	57%
No	1	5%
No sé	8	38%

Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

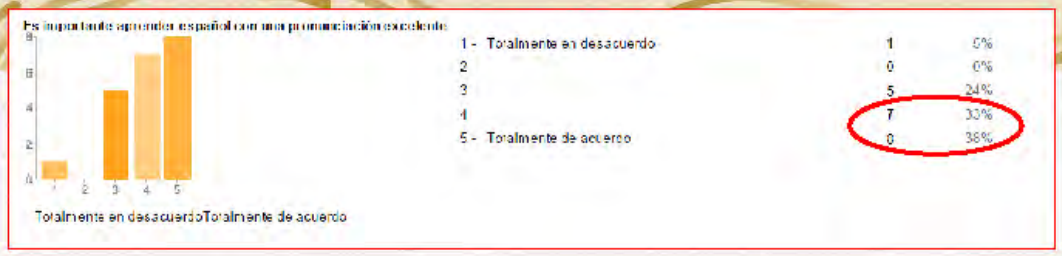
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

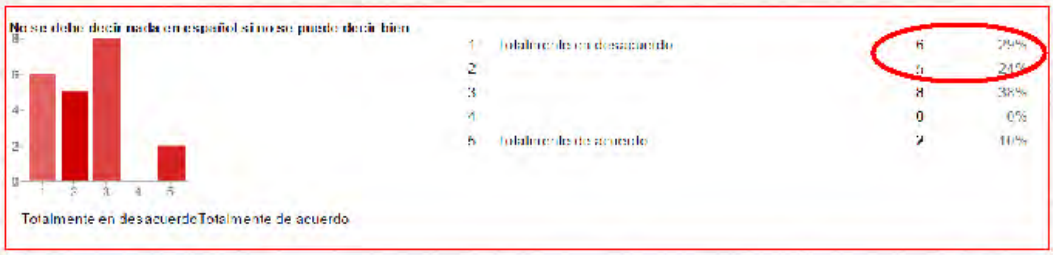
Creencias sobre el español



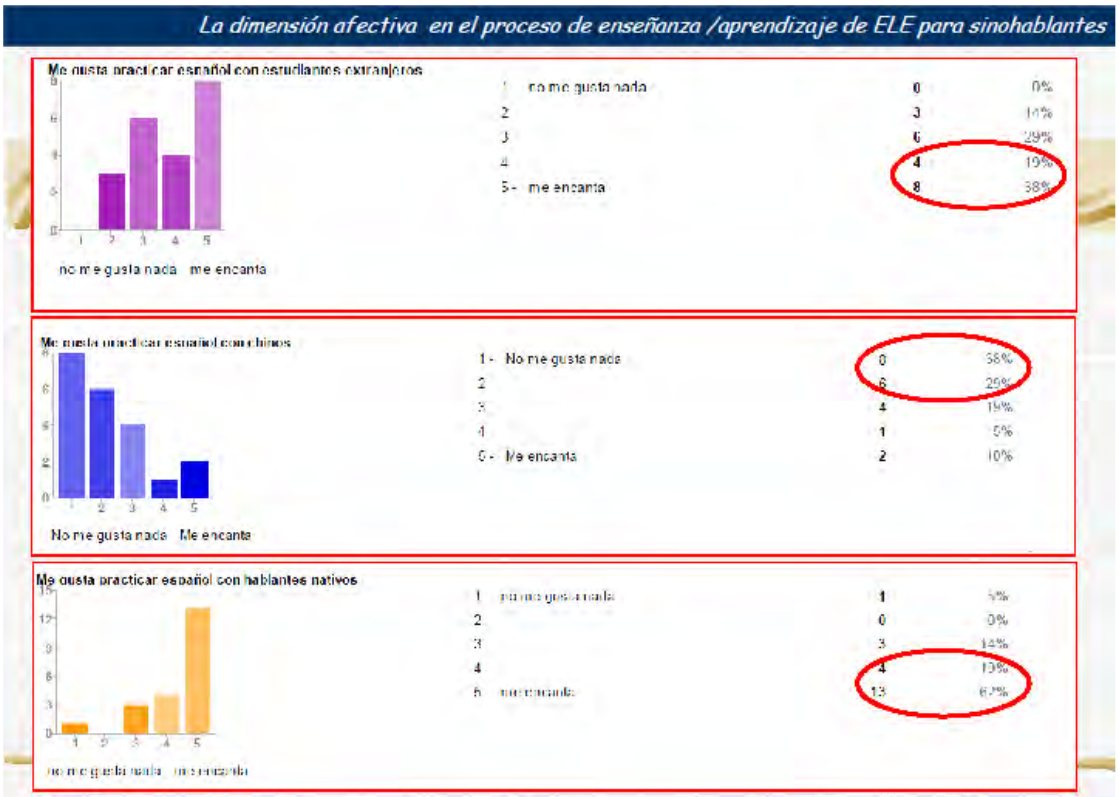
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

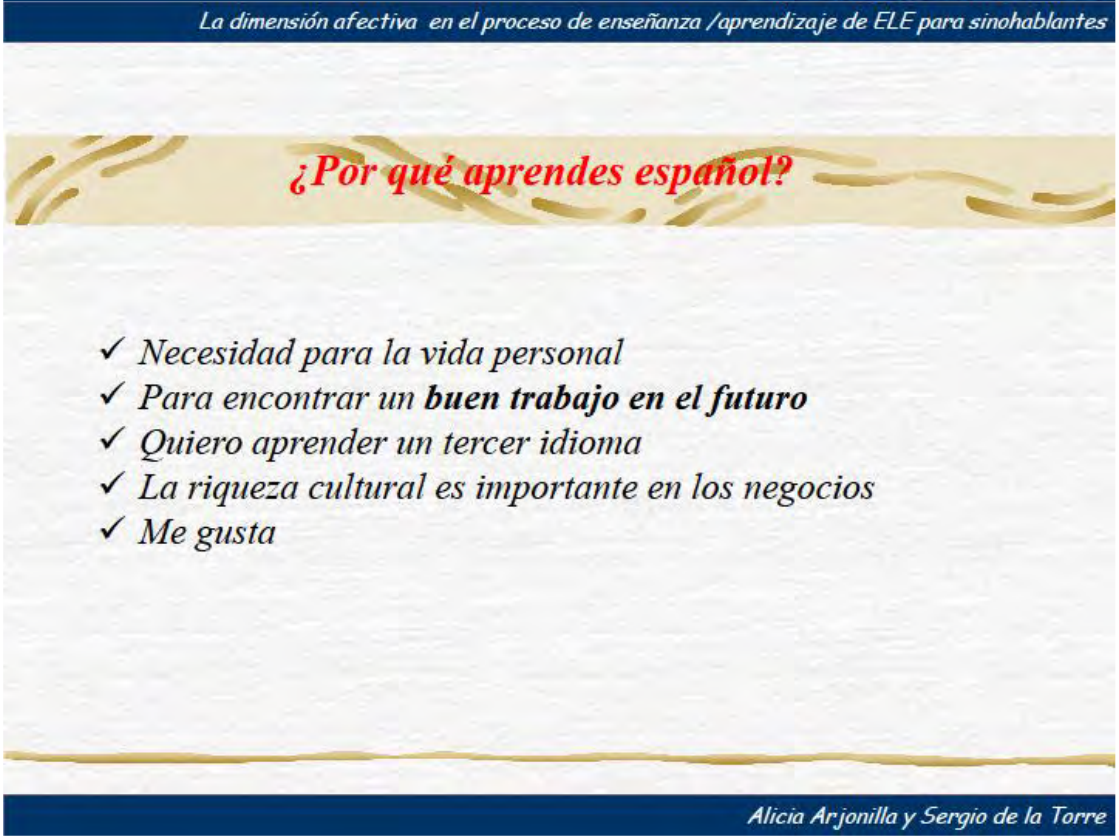
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

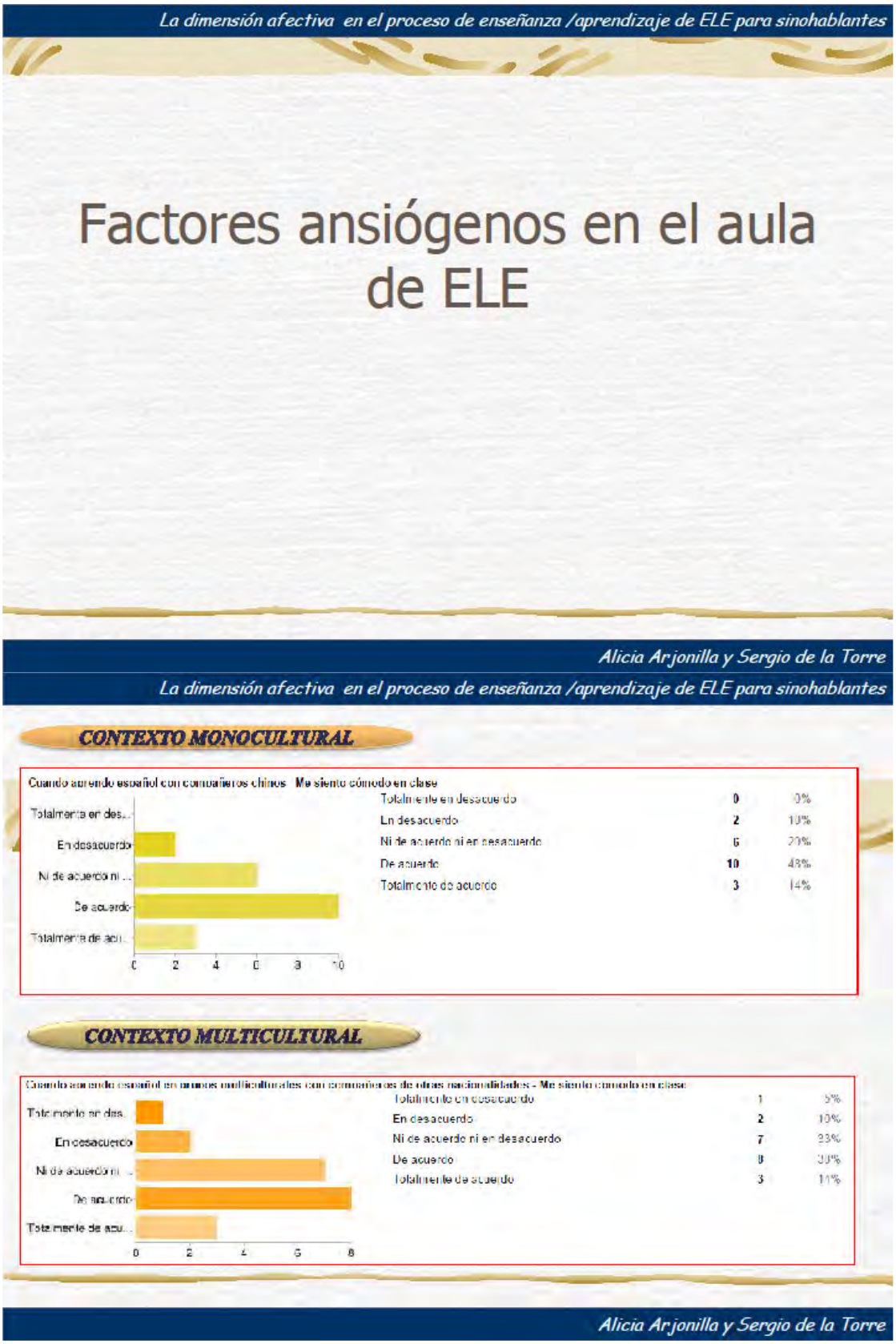


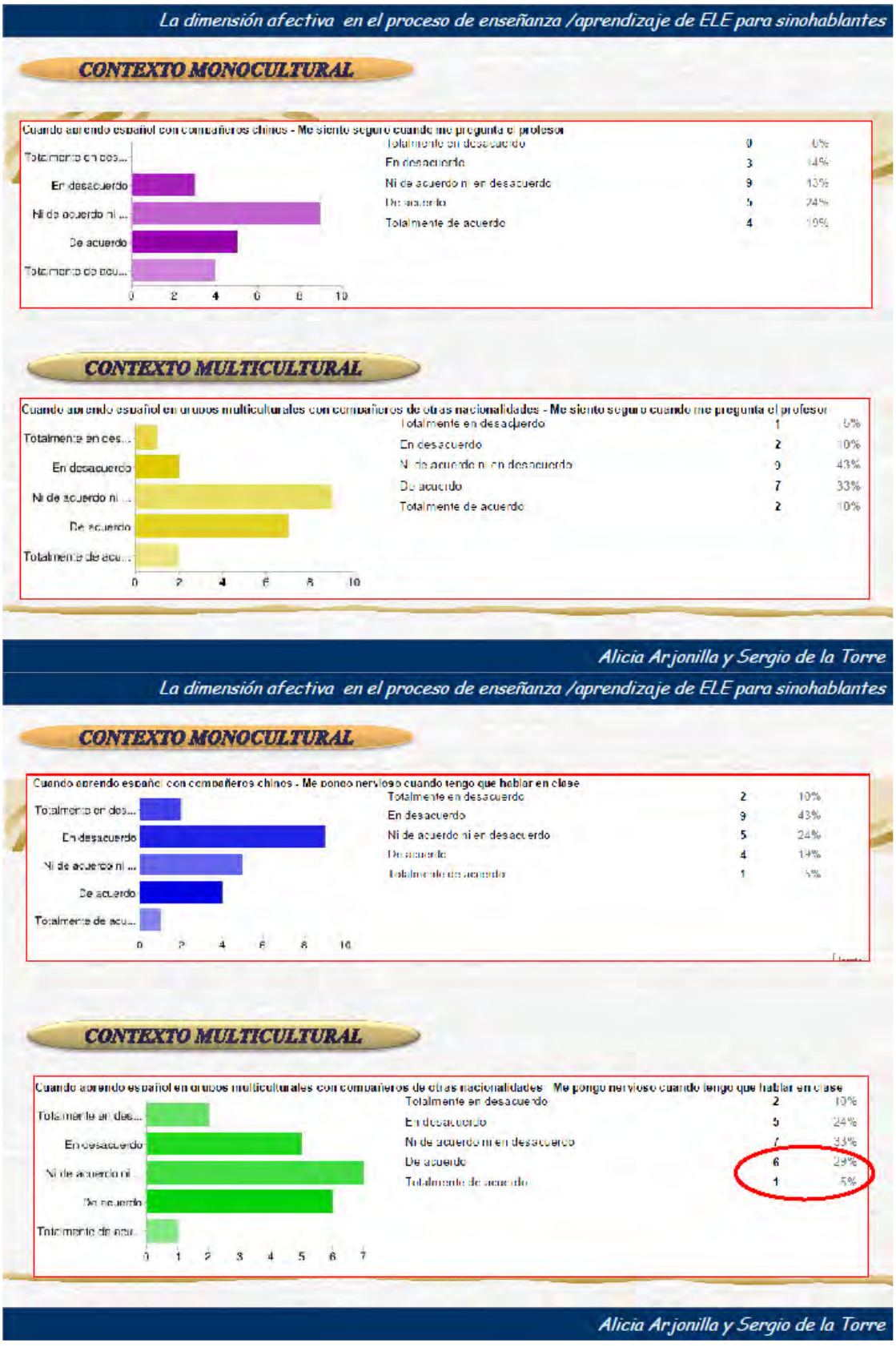


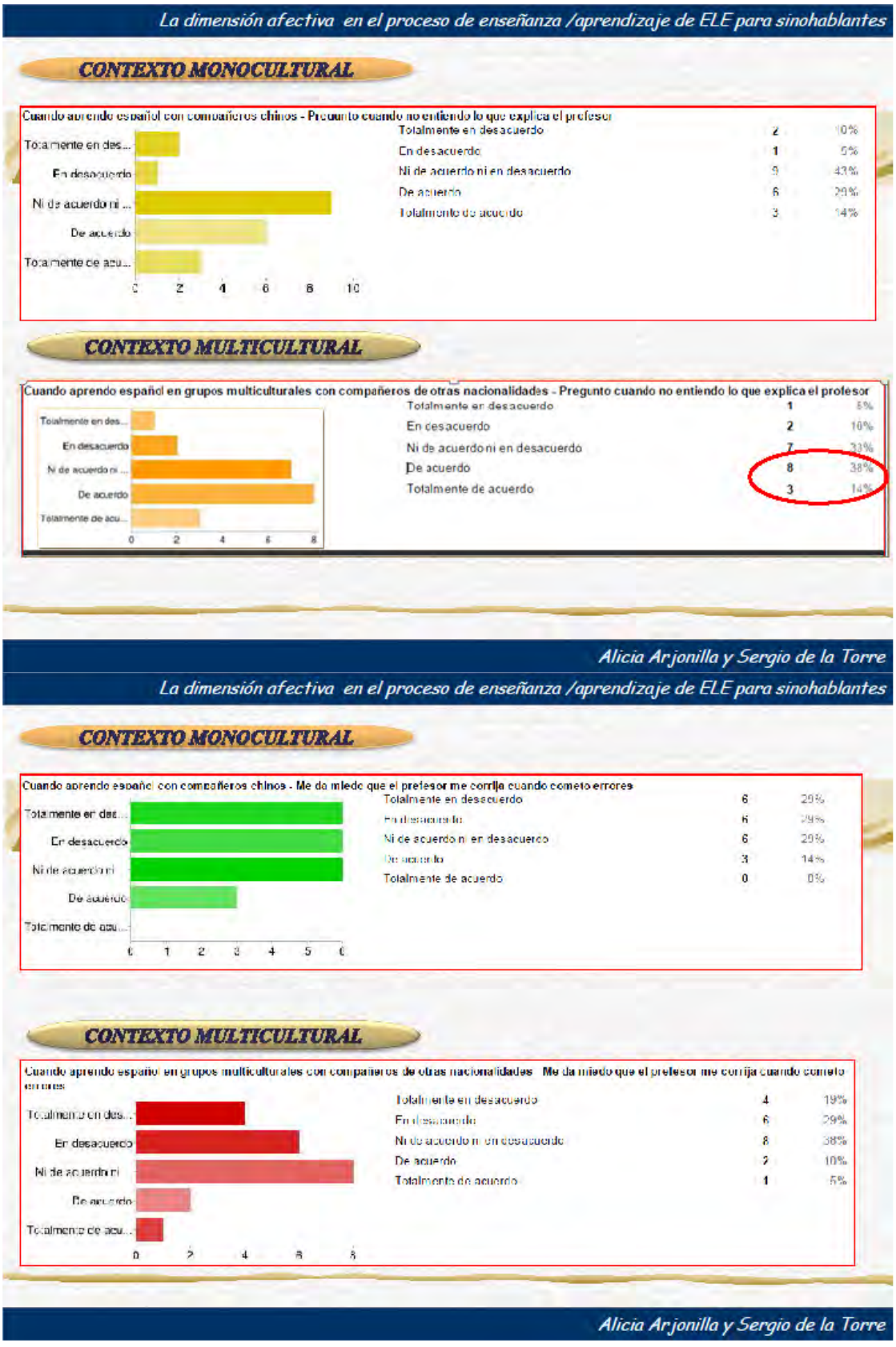
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

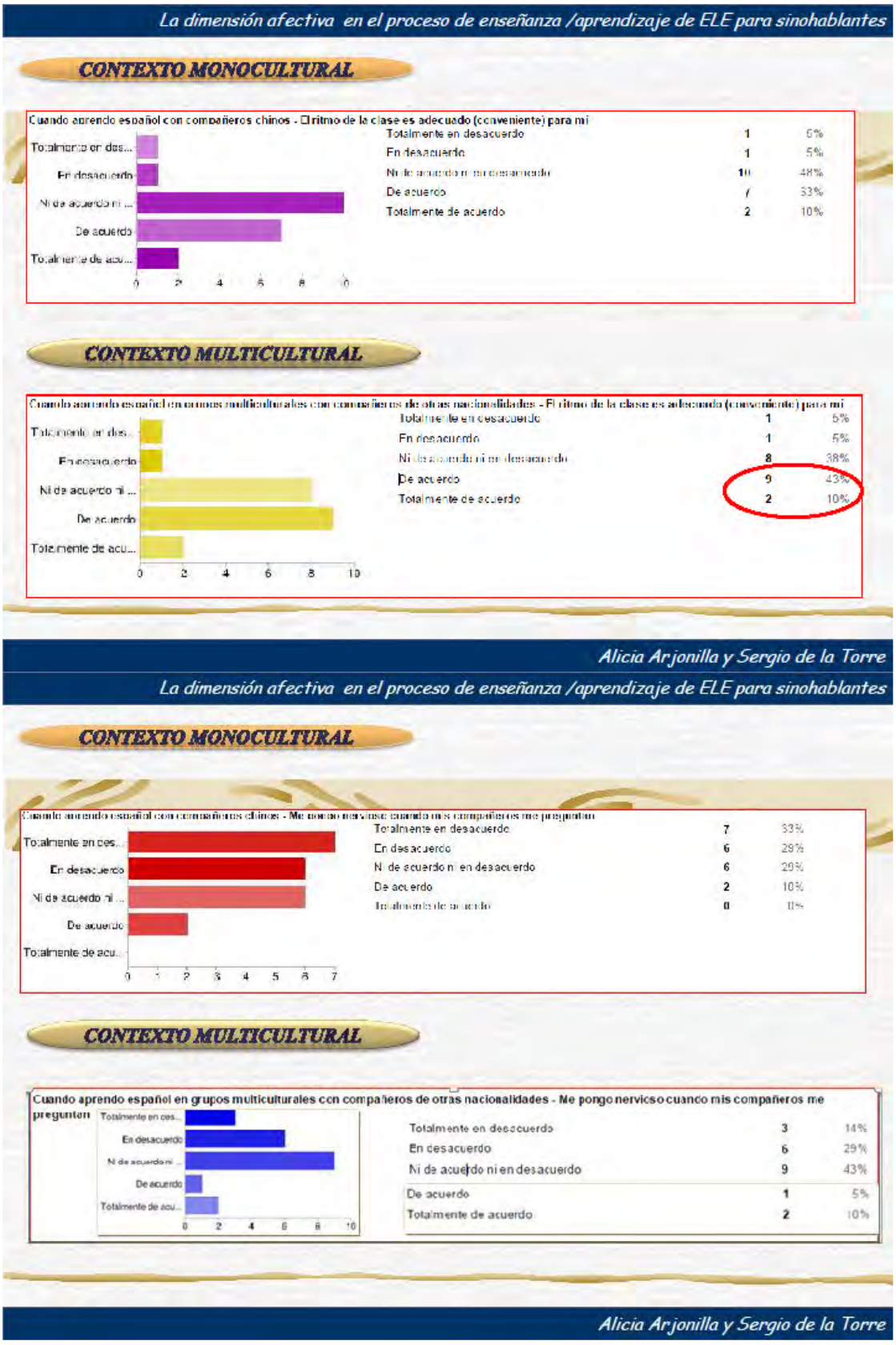

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
Me gusta practicar español con estudiantes extranjeros
no me gusta nada
me encanta
Me gusta practicar español con chinos
No me gusta nada
Me encanta
Me gusta practicar español con hablantes nativos
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

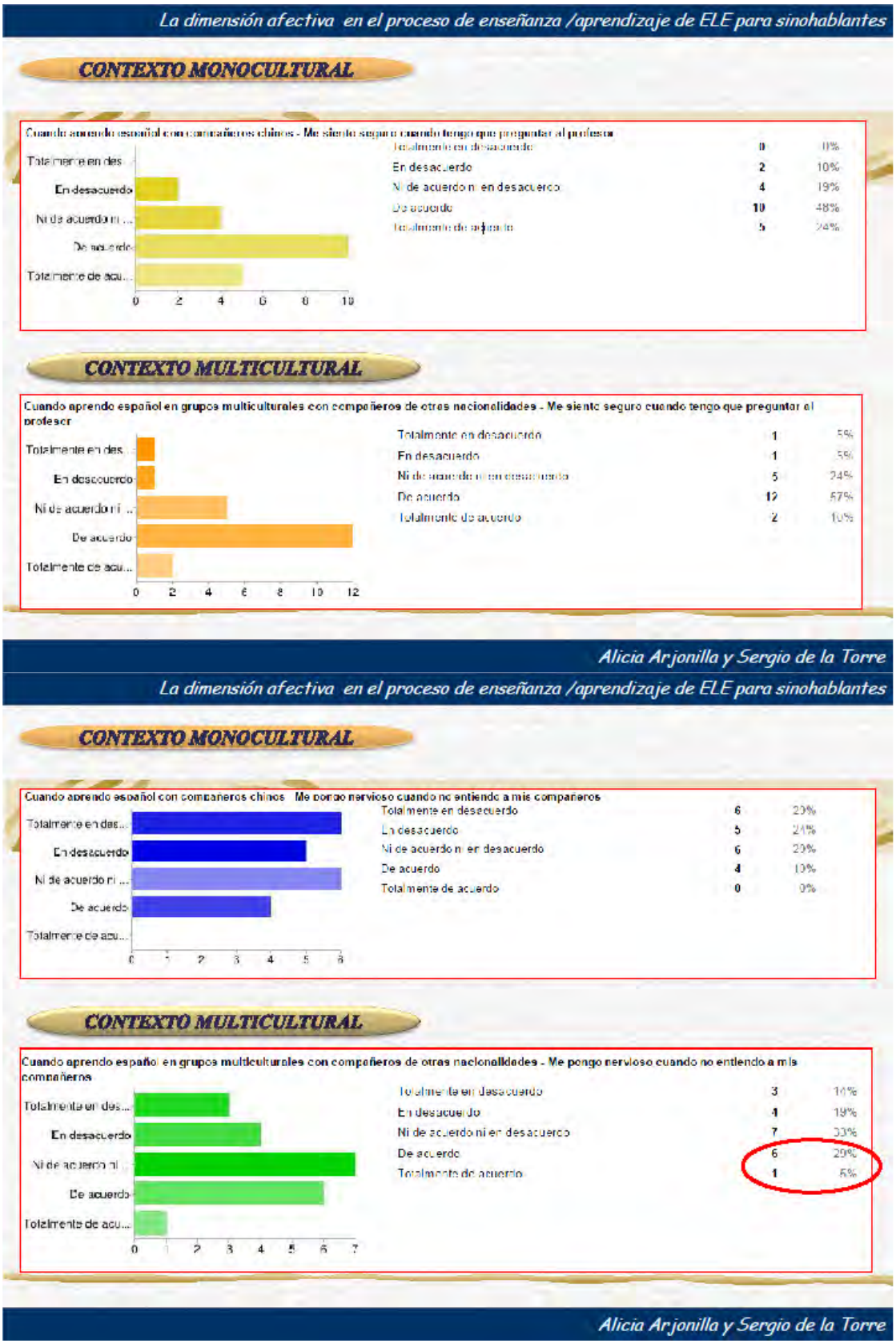

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
¿Por qué aprendes español?
✓ Necesidad para la vida personal
✓ Para encontrar un buen trabajo en el futuro
✓ Quiero aprender un tercer idioma
✓ La riqueza cultural es importante en los negocios
✓ Me gusta
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

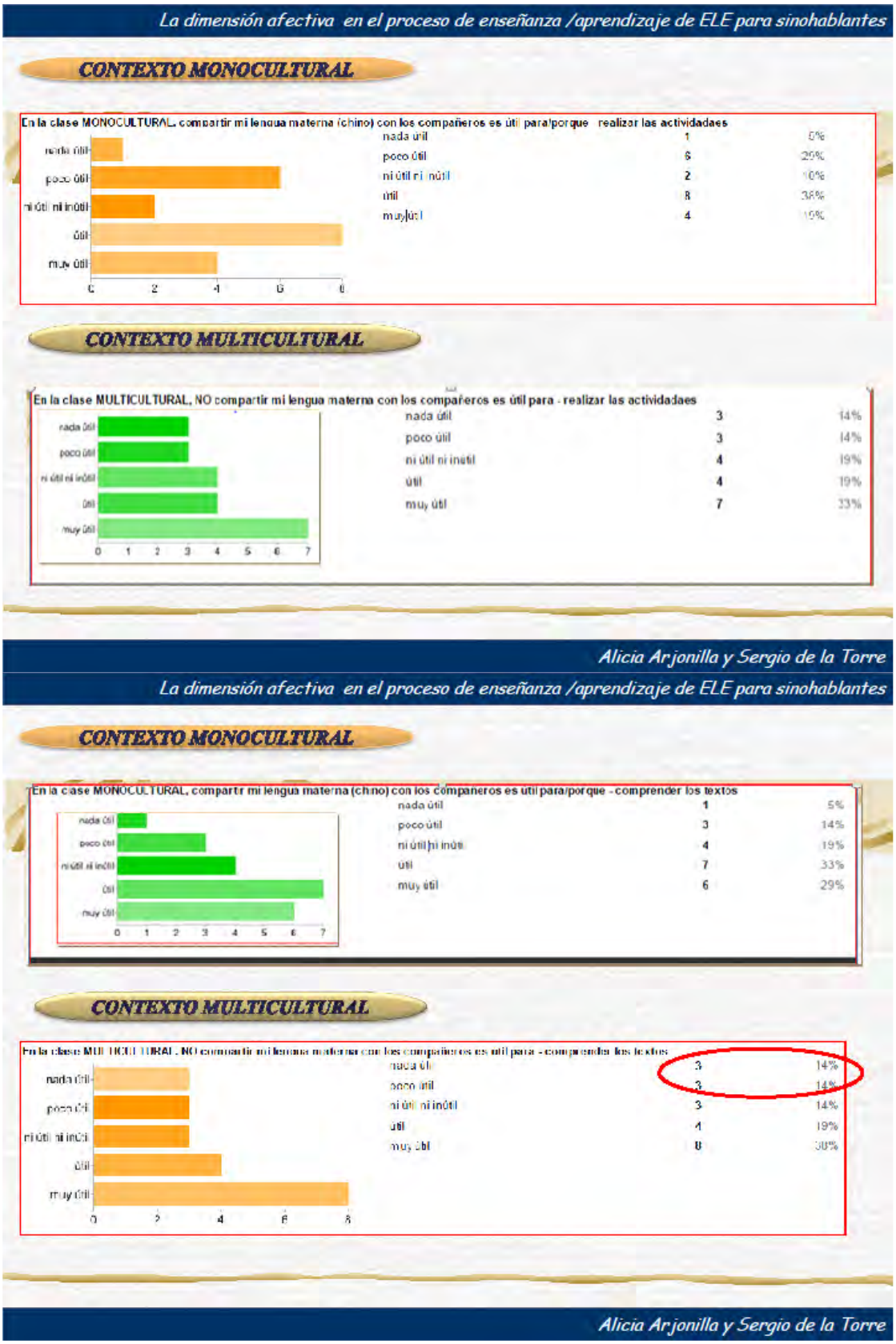

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
Factores ansiógenos en el aula de ELE
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Cuando aprendo español con compañeros chinos Me siento cómodo en clase
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
Totalmente en desacuerdo 0 0%
En desacuerdo 2 10%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 6 29%
De acuerdo 10 48%
Totalmente de acuerdo 3 14%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8
Totalmente en desacuerdo 1 5%
En desacuerdo 2 10%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 7 33%
De acuerdo 8 38%
Totalmente de acuerdo 3 14%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

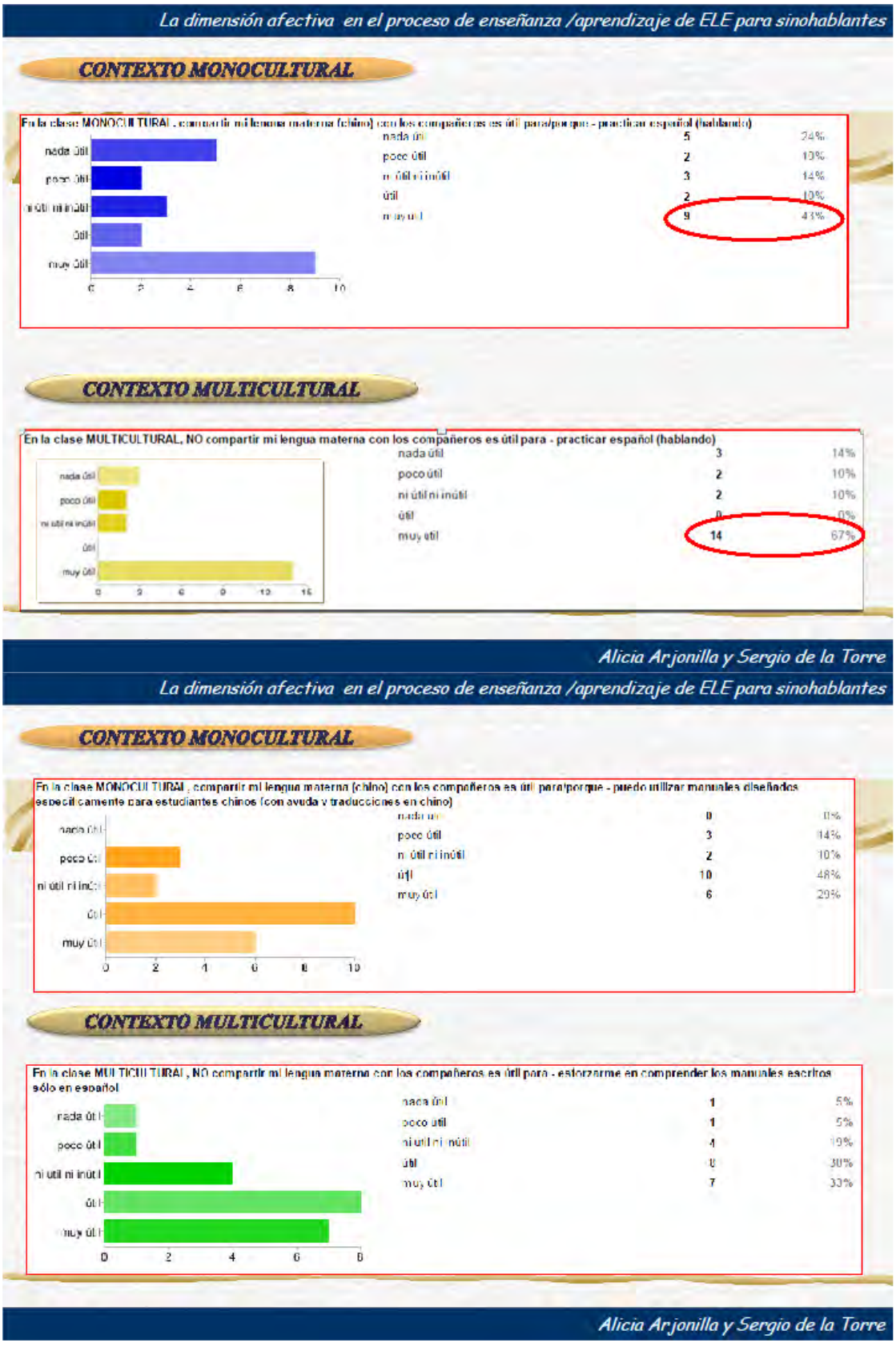

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Cuando aprendo español con compañeros chinos - Me siento seguro cuando me pregunta el profesor
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
Totalmente en desacuerdo 0 0%
En desacuerdo 3 14%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9 43%
De acuerdo 5 24%
Totalmente de acuerdo 4 19%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Cuando aprendo español en grupos multiculturales con compañeros de otras nacionalidades - Me siento seguro cuando me pregunta el profesor
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
Totalmente en desacuerdo 1 5%
En desacuerdo 2 10%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9 43%
De acuerdo 7 33%
Totalmente de acuerdo 2 10%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Cuando aprendo español con compañeros chinos - Me pongo nervioso cuando tengo que hablar en clase
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
Totalmente en desacuerdo 2 10%
En desacuerdo 9 43%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 5 24%
De acuerdo 4 19%
Totalmente de acuerdo 1 5%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Cuando aprendo español en grupos multiculturales con compañeros de otras nacionalidades - Me pongo nervioso cuando tengo que hablar en clase
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 1 2 3 4 5 6 7
Totalmente en desacuerdo 2 10%
En desacuerdo 5 24%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 7 33%
De acuerdo 6 29%
Totalmente de acuerdo 1 5%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre


La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Cuando aprendo español con compañeros chinos - Pregunto cuando no entiendo lo que explica el profesor
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
Totalmente en desacuerdo 2 10%
En desacuerdo 1 5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9 43%
De acuerdo 6 29%
Totalmente de acuerdo 3 14%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Cuando aprendo español en grupos multiculturales con compañeros de otras nacionalidades - Pregunto cuando no entiendo lo que explica el profesor
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8
Totalmente en desacuerdo 1 5%
En desacuerdo 2 10%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 7 33%
De acuerdo 8 38%
Totalmente de acuerdo 3 14%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Cuando aprendo español con compañeros chinos - Me da miedo que el profesor me corrija cuando cometo errores
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 1 2 3 4 5 6
Totalmente en desacuerdo 6 29%
En desacuerdo 6 29%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 6 29%
De acuerdo 3 14%
Totalmente de acuerdo 0 0%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Cuando aprendo español en grupos multiculturales con compañeros de otras nacionalidades - Me da miedo que el profesor me corrija cuando cometo errores
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8
Totalmente en desacuerdo 4 19%
En desacuerdo 6 29%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 8 38%
De acuerdo 2 10%
Totalmente de acuerdo 1 5%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre


La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Cuando aprendo español con compañeros chinos - El ritmo de la clase es adecuado (conveniente) para mi
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
Totalmente en desacuerdo 1 5%
En desacuerdo 1 5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 10 48%
De acuerdo 7 33%
Totalmente de acuerdo 2 10%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
Totalmente en desacuerdo 1 5%
En desacuerdo 1 5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 8 38%
De acuerdo 9 43%
Totalmente de acuerdo 2 10%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 1 2 3 4 5 6 7
Totalmente en desacuerdo 7 33%
En desacuerdo 6 29%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 6 29%
De acuerdo 2 10%
0 0%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Cuando aprendo español en grupos multiculturales con compañeros de otras nacionalidades - Me pongo nervioso cuando mis compañeros me preguntan
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
Totalmente en desacuerdo 3 14%
En desacuerdo 6 29%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9 43%
De acuerdo 1 5%
Totalmente de acuerdo 2 10%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

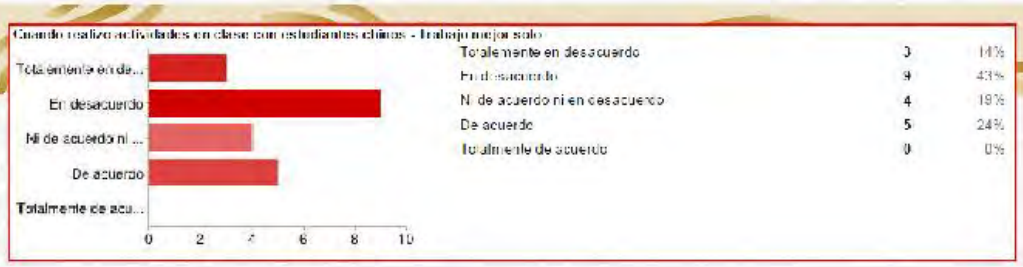

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10
En desacuerdo 2 10%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 19%
De acuerdo 10 48%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Cuando aprendo español en grupos multiculturales con compañeros de otras nacionalidades - Me siento seguro cuando tengo que preguntar al profesor
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 2 4 6 8 10 12
Totalmente en desacuerdo 1 5%
En desacuerdo 1 5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 5 24%
De acuerdo 12 57%
Totalmente de acuerdo 2 10%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
Cuando aprendo español con compañeros chinos - Me pongo nervioso cuando no entiendo a mis compañeros
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 1 2 3 4 5 6
Totalmente en desacuerdo 6 29%
En desacuerdo 5 24%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 6 29%
De acuerdo 4 19%
Totalmente de acuerdo 0 0%
CONTEXTO MULTICULTURAL
Cuando aprendo español en grupos multiculturales con compañeros de otras nacionalidades - Me pongo nervioso cuando no entiendo a mis compañeros
Totalmente en des...
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni ...
De acuerdo
Totalmente de acu...
0 1 2 3 4 5 6 7
Totalmente en desacuerdo 3 14%
En desacuerdo 4 19%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo 7 33%
De acuerdo 6 29%
Totalmente de acuerdo 1 5%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre


La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
En la clase MONOCULTURAL, compartir mi lengua materna (chino) con los compañeros es útil para/porque realizar las actividadaes
nada útil 1 5%
poco útil 6 29%
ni útil ni inútil 2 10%
útil 8 38%
muy útil 4 19%
CONTEXTO MULTICULTURAL
En la clase MULTICULTURAL, NO compartir mi lengua materna con los compañeros es útil para - realizar las actividadaes
nada útil 3 14%
poco útil 3 14%
ni útil ni inutil 4 19%
útil 4 19%
muy útil 7 33%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
En la clase MONOCULTURAL, compartir mi lengua materna (chino) con los compañeros es útil para/porque - comprender los textos
nada útil 1 5%
poco útil 3 14%
ni útil ni inútil 4 19%
útil 7 33%
muy útil 6 29%
CONTEXTO MULTICULTURAL
nada útil 3 14%
poco útil 3 14%
ni útil ni inútil 3 14%
útil 4 19%
muy útil 8 38%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

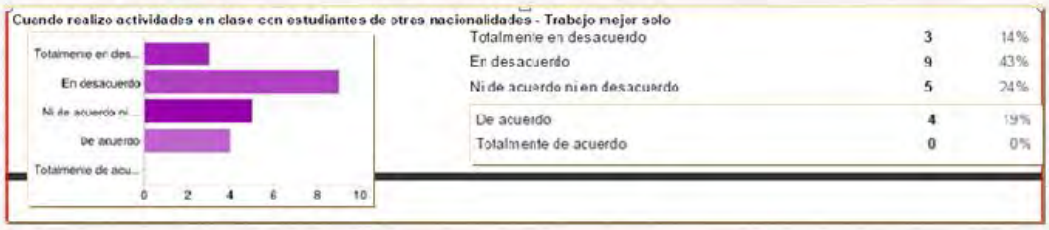

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
En la clase MONOCULTURAL, compartir mi lengua materna (chino) con los compañeros es útil para/porque - practicar español (hablando)
nada útil 5 24%
poco útil 2 10%
útil 2 10%
muy útil 9 43%
CONTEXTO MULTICULTURAL
En la clase MULTICULTURAL, NO compartir mi lengua materna con los compañeros es útil para - practicar español (hablando)
nada útil 3 14%
poco útil 2 10%
ni útil ni inútil 2 10%
útil 0 0%
muy útil 14 67%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
En la clase MONOCULTURAL, compartir mi lengua materna (chino) con los compañeros es útil para/porque - puedo utilizar manuales diseñados especialmente para estudiantes chinos (con ayuda y traducciones en chino)
poco útil 3 14%
útil 10 48%
muy útil 6 29%
CONTEXTO MULTICULTURAL
En la clase MULTICULTURAL, NO compartir mi lengua materna con los compañeros es útil para - esforzarme en comprender los manuales escritos sólo en español
nada útil 1 5%
poco útil 1 5%
útil 6 30%
muy útil 7 33%
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

CONTEXTO MONOCULTURAL



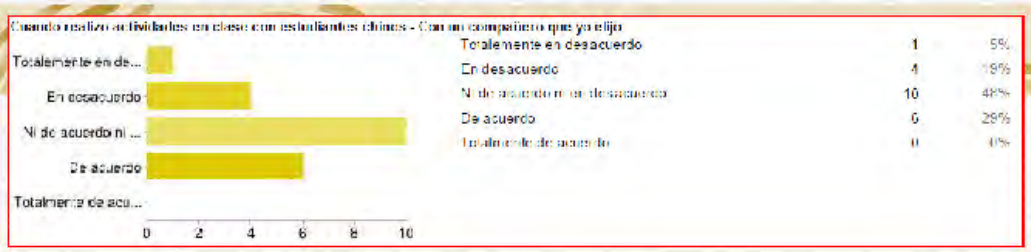
CONTEXTO MULTICULTURAL



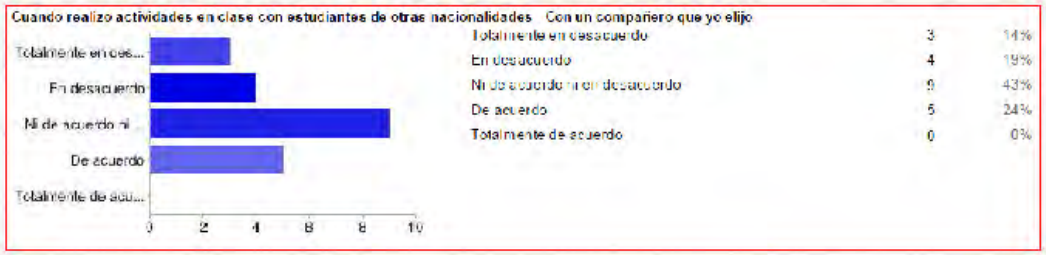
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

CONTEXTO MONOCULTURAL



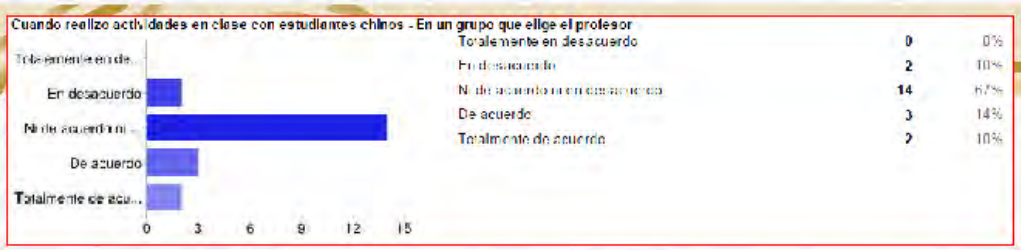
CONTEXTO MULTICULTURAL



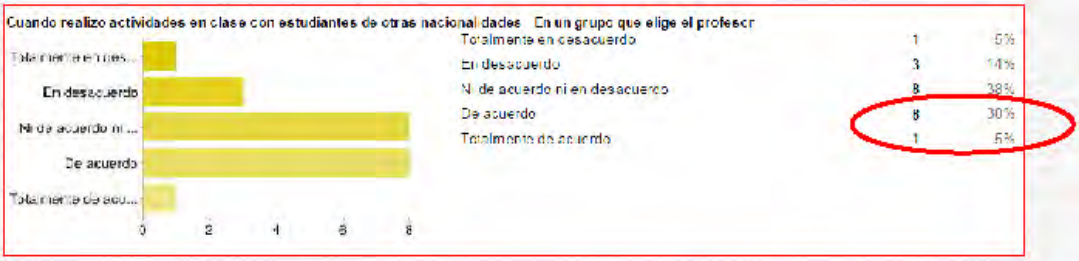
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

CONTEXTO MONOCULTURAL



CONTEXTO MULTICULTURAL



Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

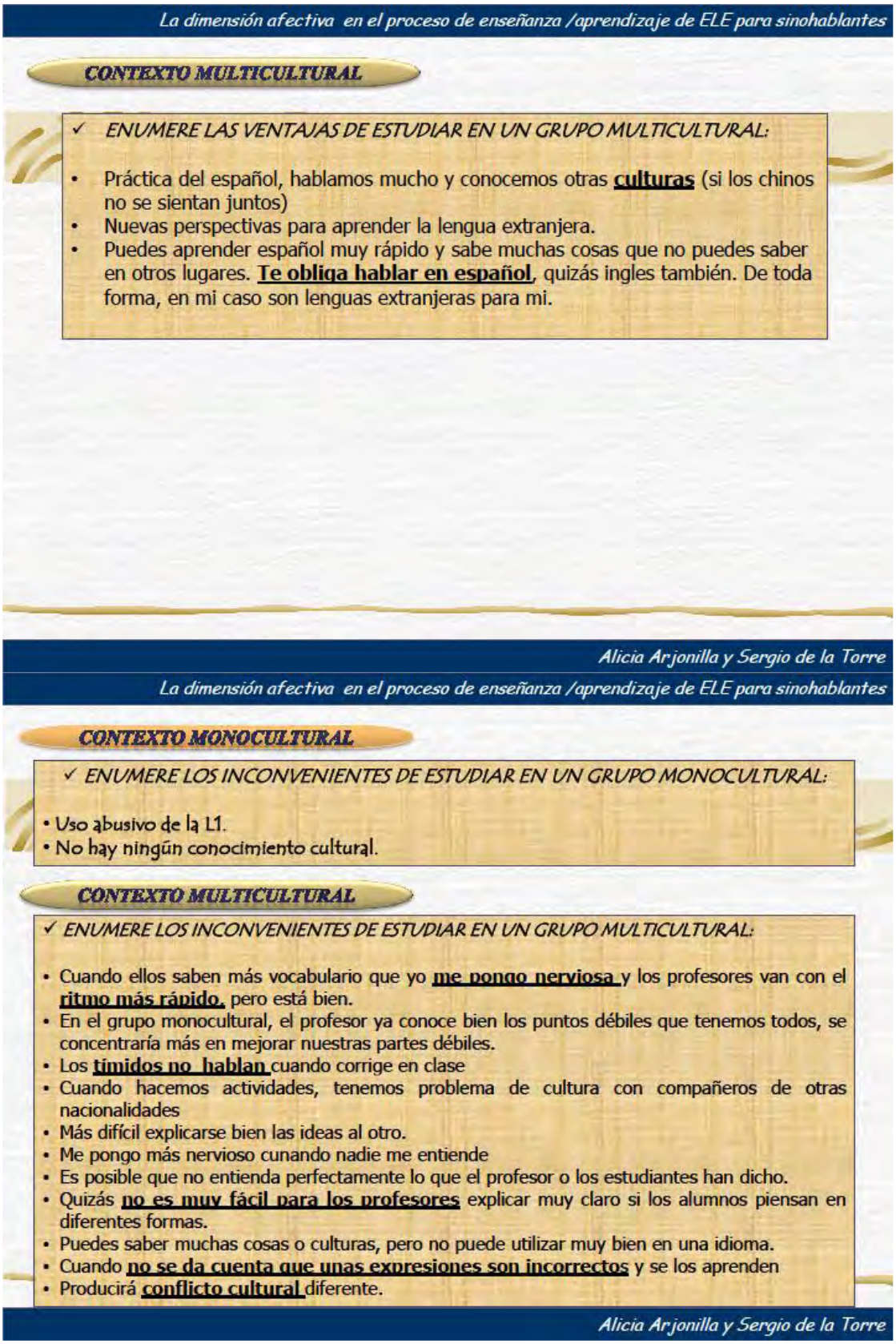
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

CONTEXTO MONOCULTURAL

➢ *ENUMERE LAS VENTAJAS DE ESTUDIAR EN UN GRUPO MONOCULTURAL:*

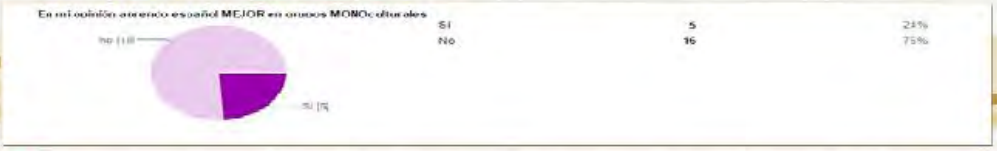
- *Para un **curso básico inicial** ,sobre todo si es para gramática creo que está bien estudiar en grupo monocultural; gramatica sola.*
- *Tenemos **cultura iguales**, mas facil para entendernos.*
- *Cuanto no entiendo, puedo usar chino para preguntar a mi compañero; la **comunicacion es mas facil**; Es más fácil explicar las ideas claramente con la ayuda de la lengua materna cuando cooperamos en un proyecto; si tenemos algunas dudas, mis compañeros pueden explicarmelo en chino. es mejor para entender; Nos ayudamos a aprender español. Cuando uno no se entera de lo que dice el profesor, otro podría explicarle en su idioma nativo.*
- *"Mas conocido mas sencillo para esplica las prloblemas, menos neviosos"; la **gente parecida, los problemas parecidos**.*
- *Es más fácil para entender más. Porque algunas veces, si el profesor o la profesora no explica claro las cosas, los alumnos quien saben y pueden ayudar a otros; el mejor estudiante podria ayudar a los demas para aprender el espanol.*
- *Los estudiantes pueden poner más atención para aprender español.*
- *Nosotros somos amigos cundo nosotro en Nanking .Estudiamos jundo es muy comodo.*
- *No produce un **choque de culturas.***

Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre


La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MULTICULTURAL
✓ ENUMERE LAS VENTAJAS DE ESTUDIAR EN UN GRUPO MULTICULTURAL:
• Práctica del español, hablamos mucho y conocemos otras culturas (si los chinos no se sientan juntos)
• Nuevas perspectivas para aprender la lengua extranjera.
• Puedes aprender español muy rápido y sabe muchas cosas que no puedes saber en otros lugares. Te obliga hablar en español, quizás ingles también. De toda forma, en mi caso son lenguas extranjeras para mi.
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre
La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes
CONTEXTO MONOCULTURAL
✓ ENUMERE LOS INCONVENIENTES DE ESTUDIAR EN UN GRUPO MONOCULTURAL:
• Uso abusivo de la L1.
• No hay ningún conocimiento cultural.
CONTEXTO MULTICULTURAL
✓ ENUMERE LOS INCONVENIENTES DE ESTUDIAR EN UN GRUPO MULTICULTURAL:
• Cuando ellos saben más vocabulario que yo me pongo nerviosa y los profesores van con el ritmo más rápido, pero está bien.
• En el grupo monocultural, el profesor ya conoce bien los puntos débiles que tenemos todos, se concentraría más en mejorar nuestras partes débiles.
• Los tímidos no hablan cuando corrige en clase
• Cuando hacemos actividades, tenemos problema de cultura con compañeros de otras nacionalidades
• Más difícil explicarse bien las ideas al otro.
• Me pongo más nervioso cunando nadie me entiende
• Es posible que no entienda perfectamente lo que el profesor o los estudiantes han dicho.
• Quizás no es muy fácil para los profesores explicar muy claro si los alumnos piensan en diferentes formas.
• Puedes saber muchas cosas o culturas, pero no puede utilizar muy bien en una idioma.
• Cuando no se da cuenta que unas expresiones son incorrectos y se los aprenden
• Producirá conflicto cultural diferente.
Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

CONTEXTO MONOCULTURAL

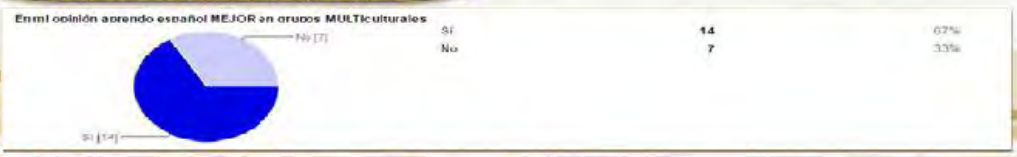


- *SÍ:*
  - Porque aprendo con mis companelos es bien
  - Porque es más fácil y mejor para entender más.
  - Así que se aprende español natural
  - Es mejor aprender español con españoles.
- *NO:*
  - Porque si aprendo con un grupo monoculturales, siempre hablamos nuestro idioma, casi no practica espanol.
  - Porque es fácil que hablen en la lengua materna. Además, es muy común ignorar los errores gramáticos, porque a lo mejor en la lengua materna no existe el uso gramático o el uso de vocabulario. Por eso, es más fácil olvidarse de los errores.
  - no, seguro que no. aunque los chinos nos gusta a estar juntos solos y nos siento mas cómodo, pero eso no es bueno para estudiar una lengua, especialmente cuando estamos en España, una oportunidad buenísima, tememos que disfrutarlo y aprovecharlo. en mi opinión al principio puede ser incomodo, pero es bueno estudiar con multiculturales.
  - Porque aprender otra cultura también es muy importante.

Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE para sinohablantes

CONTEXTO MULTICULTURAL



- *SÍ:*
  - Me obliga hablar espanol; no tendrá otra opción, "aprender o MORIR".
  - Podemos practicar más español.
  - Podemos aprender mas cosas de diferentes culturas y comprendemos mas opiniones.
  - Porque es mejor para conocer la cultura española.
  - Porque podemos conocer mas gente.
  - Porque si quiero aprender español mejor ,primero es que charlar con los extranjeros.
- *NO:*
  - Normalmente, aprendemos español con los estudiantes que comparten más o menos las mismas reglas gramáticas, por eso tienen mejor familiaridad que yo. Cuando nos conversamos, intento comprender lo que hablan y responder en su modo de pensar. Por lo tanto, me facilitan mucho la fluidez de hablar, y la comprensión auditiva.
  - Aunque la clase es multicultural si los chinos se sientan juntos, los francés sientan juntos, eso tampoco sirve mucho. y los francés puede tener un niveles mas alto que los chinos y entender mas rápido como son parecidos los dos idiomas. y tener diferentes problema de estudio. pronunciación, gramática o cosillas. por ejemplo americanos no sabe la diferencia entre *estar y hay* pero los chino no sabe la diferencia entre *t y d*.
  - Es mejor aprender español con españoles.
  - A lo mejor se confunde el idioma.

Alicia Arjonilla y Sergio de la Torre

Acerca del aprendiente sinohablante de español[1]

NICOLÁS ARRIAGA AGRELO
International College Hong Kong

1. Presentación del taller[2]

Este trabajo ha querido poner en contraste las lecturas críticas de las investigaciones, tanto en nuestro campo de la enseñanza del español para sinohablantes, como en el ámbito pedagógico interdisciplinar del "aprendiente chino ("Chinese learner"[3])", cuya literatura es muy abundante. Al mismo tiempo, entran en juego observaciones propias, como profesor y como estudiante, en muy diversos contextos académicos y no académicos, a lo largo de 14 años de convivencia con el mundo chino.

Por nuestras clases, en China Continental y en Hong Kong, ya fuera en educación secundaria o en la universidad, han pasado estudiantes con disparejos perfiles: chinos continentales de diversas etnias y diferentes lenguas maternas; chinos de regiones administrativas especiales (Hong Kong y Macau), chinos de ultramar, chinos retornados; patriotas e independentistas; hijos de chinos, y de uniones mixtas, chinos que decían no serlo; estudiantes chinos de intercambio; ateos, taoístas, budistas, católicos y protestantes; comunistas y capitalistas; colectivistas e individualistas; buenos aprendientes de lengua y no tan buenos… Incluso, se ha dado el caso de contar en una misma aula a alumnos chinos junto a alumnos extranjeros educados en contextos sinófonos. También hemos tenido acceso a clases de otras materias (inglés como L2, chino como L1, entre otras), y establecido contacto con padres de alumnos, y con enseñantes de otras lenguas trabajando en el mismo contexto.

¿Es posible hallar un denominador común entre, al menos, un puñado representativo de estos perfiles de aprendientes? ¿Qué podemos aprovechar de las investigaciones que pedagogos más generalistas han hecho en los últimos años en torno al —tan extenso y abstracto— concepto de "Chinese Learner"? ¿Qué podemos aplicar de todo esto en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de terceras lenguas, concretamente, el español?

[1] Agradezco muy encarecidamente a la organización del IV EPES, en especial a Isabel Sánchez y a Narciso Contreras, por su invitación como ponente y por su confianza. Fue un honor compartir esos tres días aprendiendo y compartiendo experiencias de enseñanza y aprendizaje.

[2] NOTA A LA EDICIÓN ESCRITA DEL TALLER: Bajo el título "El aprendiente sinohablante: perfiles, necesidades, estilos y contextos de enseñanza/aprendizaje" se presentó en el IV EPES un taller original de tres horas de duración. En estas páginas pretendemos presentar las conclusiones a las que se llegó en las discusiones. Hemos querido mantener el tono menos formal más propio de una sesión interactiva.

[3] En la literatura sobre "the Chinese learner", se asocian a veces indistintamente los términos "aprendientes de culturas de herencia confuciana", y "aprendientes orientales", y típicamente han metido en el mismo saco a estudiantes de la RPC, Taiwán, y hasta de Hong Kong, a japoneses, coreanos.

2. Introducción

En uno de los primeros libros que leí sobre China mientras me preparaba para empezar aquella aventura académica la capital de la República Popular, encontré una cita anónima, que me atrajo por su ambigüedad y profundidad:

> El que viene a China una semana, escribe un libro.
> El que se pasa un mes, escribe un artículo.
> Y el que se queda un año, no escribe nada. (Popular)

Personalmente, no lo tomé como un consejo para no escribir, sino en el sentido de advertencia sobre lo complicado que podría llegar a ser la comprensión de lo que en aquel momento se presentaba como "lo otro", e invitaba a ser paciente y prevenido, en línea con el "principio de no suposición" que acuñó Blanco como el "primer principio metodológico básico de la enseñanza de E/LE a sinohablantes" (2011: 65-66).

Nuestro trabajo como enseñantes sería más fácil si viviéramos en un mundo ideal, estático, objetivo, donde lo que sucediera en sus procesos de enseñanza y aprendizaje fuese más sistemático y regular. El caso es que, por mucho que nos hubiera gustado salir de este EPES con ideas claras, trucos, estrategias, recetas, máximas… ese "principio de no suposición" ya nos disuade teóricamente del intento. El ámbito de nuestro trabajo no es científicamente exacto, y todo lo que sea generalizar o simplificar, suele ser un paso en falso. Para colmo, tratándose de China (y por extensión, a lo que se entiende como "la gran región china"[4]) la situación todavía se vuelve más liada.

3. Oriente vs. Occidente

Edward Said (1978) llamó la atención de que el término "oriental" se había acuñado en Occidente para referirse a lo que no era occidental[5]. La naturaleza de este congreso ya nos supone a todos algo entendidos en la materia, pero conviene recordar que Bond (1991: 4) ya nos advertía sobre aquellas primeras investigaciones diseñadas para sacar a la luz los contrastes interculturales entre grupos chinos y no chinos, que iban a tener como resultado, indefectiblemente, que los chinos eran diferentes de los no-chinos, ya vinieran éstos de Sichuan, Hong Kong o de Lavapiés. Huelga decir que es una conclusión falaz pensar que son iguales entre sí por el hecho de tener en común ser diferentes de otro grupo de estudio. Esta falacia encontró una aliada en un rasgo fundamental que parecen tener bastante en común los herederos de Confucio: hacer equipo: esa tendencia sociocultural a la creación y el mantenimiento de grupos cohesivos (que no

[4] El término "Gran China", 大中华地区, traducido en inglés como "Great China" o "Great China Region" es un término que, normalmente descargado de connotaciones políticas, se usa para referirse a los territorios sinófonos de R.P. China, Hong Kong, Macau, y Taiwán.

[5] "The "East" and the accompanying notion of "Orientalism" are constructs of the West, defined in terms of how they are *not* Western".

necesariamente coherentes), en especial en la diáspora[6].

El desventurado efecto colateral de esto ha sido una maraña de inexactitudes que habría podido haber estorbado la percepción de las diferencias entre los mismos chinos (y hasta asiáticos) y que ha dado lugar a muchos estereotipos y generalizaciones. Sabemos que los chinos no son todos iguales, pero un problema fundamental de la literatura revisada, en mi opinión, parece estar causado por esta confusión[7].

4. Lengua, cultura y pensamiento de los sinohablantes

Existen vínculos obvios entre la lengua, el pensamiento y la cultura, pero son arbitrarios… y no podemos empatar a la ligera una lengua con una cultura particular (Kramch, 2004)[8].

En cuanto intentamos aplicar el supuesto de Kramch a la cartografía filosófica, lingüística, y cultural sínica(s), su afirmación se reviste de una transparencia incuestionable. Como decía Lamarti (2011) en este mismo foro:

> La cultura china no es homogénea. Su longevidad y su vasta distribución geográfica están reñidas con cualquier pretensión o idea de uniformidad. Por ende, debe distinguirse entre la China del norte y la del sur, entre la China costera y la del interior, entre la China del campo, la China urbana y la China de las grandes metrópolis; por supuesto, habrá que distinguir entre China, Hong Kong, Taiwán, Singapur, Malasia y la China de ultramar, la China de los huáqiáo (華僑). La cultura china rebasa las propias fronteras de China (Lamarti, 2011: 177).

Además, en gran parte de los estudios hechos por occidentales, se le ha otorgado mucha importancia al papel de la herencia confuciana en la definición del aprendiente chino, y se ha dado por aceptado que es este el factor más relevante de las prácticas educativas actuales. Al mismo tiempo, estamos en un momento de muchas transformaciones. Haciendo uso de mis propias palabras en una entrevista para *ASELE*:

> "La cultura china" [...] en la actualidad muestra aspectos de gran homogeneidad, combinados con fuertes diferencias, que dependen de factores tales como la zona geográfica o la situación política. Al mismo tiempo, en los últimos años se ha producido un cambio verdaderamente extraordinario. Si a todo esto le sumamos que existe una fuerza que atrae a China hacia lo global, y más concretamente, hacia lo que no es chino, que da la espalda a otra tendencia, también muy fuerte, que pretende

[6] Nótese que es precisamente en el extranjero, en concreto, en las universidades receptoras de estudiantes asiáticos, donde se originó la preocupación por esta área dentro de la Ciencias de la Educación.

[7] Quizás en algunos sentidos (no tanto en lo lingüístico), esta confusión podría ser comparable con la (in)definición de un término para hablar de los estudiantes hispanohablantes. Imaginemos un término "aprendiente hispano" o de "herencia hispánica", y la complicación cuando se mezclan términos de dudosa objetividad como "raza blanca", "mestizo", "latino", "chicano", "nativo americano", "mulato",…

[8] Traducido y adaptado del original inglés por el autor.

> conservar lo chino, por la consciencia colectiva del valor que tiene, –y ahí entra en juego el orgullo nacional– el resultado es una especie de "esquizofrenia cultural" (Domínguez, 2011: 32).

Si bien el mandarín, las enseñanzas de Confucio y la cultura del grupo étnico "han" (漢) actúan en la conformación de lo que entendemos como prototipo del chino actual, sería recomendable actuar con precaución a la hora de crearnos prejuicios y expectativas en la enseñanza. Es como pensar que el aprendiente hispano es blanco, peninsular y devoto de la virgen de la Macarena, y que esto explica por qué el estudiante medio de ingeniería en una universidad española necesite tantos años para acabar la carrera.

La concepción humboldtiana de la lengua como espíritu de los pueblos, aplicada a la sinosfera toma matices todavía más románticos, de los que también nos alertaba Lamarti (2011).

> Profusa es la mitología en torno al aprendiente sinófono de lenguas extranjeras y a su lengua nativa. Es común, por ejemplo, tomar la parte por el todo e imaginar una cultura china homogénea, considerar el mandarín o pǔtōnghuà (普通話) como L1 o única L1 de todos los nativos sinohablantes [...] (Lamarti, 2011: 173)

Sería oportuno afinar un poco más en las desmitificaciones relativas a la maternidad lingüística del mandarín. La República Popular China por sí sola cuenta con una riqueza lingüística incalculable, pero no estoy seguro de si se ha dejado lo suficientemente claro que la diversidad lingüística y dialectal[9] es compatible con la adopción de una lengua que se ha erguido como común[10], que es el mandarín, y que es una de las lenguas que traen en su maleta de conocimientos previos los nacionales de la República Popular China que en estos tiempos llegan a España, o a Argentina, ya sea como emigrantes o como estudiantes, llamémosla L1 o L2[11].

Sirva esta puntualización para continuar animando a los colegas que se interesan por las lenguas de China con el objetivo de enseñar mejor a los sinohablantes. Si ha habido un rasgo bastante universal en las observaciones que he hecho en estos años eso ha sido que se da una relación directamente proporcional entre la calidad y cantidad de conocimientos lingüísticos que trae el alumno a clase, y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de una nueva lengua meta, y cuanto más sepa el profesor de esas lenguas y esté dispuesto a interesarse por ellas, mejor.

[9] En la familia sínica se distinguen siete lenguas: mandarín, cantonés, min, hakka, wu, hunan y gan. Desgraciadamente, muchos dialectos sinotibetanos se encuentran hoy en peligro de extinción y la importancia de lenguas regionales como el cantonés no se presume muy duradera conforme el mandarín se impone como lingua franca.

[10] Como una suerte de acuerdo interdialectal, el significado de "putonghua" [普通話] es el de lengua común.

[11] Durante mis años en la R. P. China, donde he viajado por gran parte de su geografía, no recuerdo haberme encontrado a una persona local (i.e. de nacionalidad china) que no hablara (o que se negara a) hablar mandarín, con la excepción de las Regiones Administrativas Especiales.

5. El perfil del aprendiente sinohablante de español: Una perspectiva multidimensional

5.1. Qué aprender: Objetivos de aprendizaje

Un aprendiente tiene que tener como objeto del aprendizaje algo que aprender. No es lo mismo aprender a tocar la guitarra, que aprender mecánica cuántica, o aprender lenguas extranjeras. Podríamos seguir hasta ilustrar materializaciones de las siete inteligencias de Gardner. En el plano de las aptitudes, es de sentido común reconocer que el hecho que a una persona se le dé bien aprender cierta disciplina, no implica que se le tenga que dar bien aprender cualquier cosa.

El español como lengua extranjera es un objeto de estudio concreto, y aunque los objetivos específicos, las preferencias estratégicas, y las motivaciones pueden variar enormemente, se puede enfocar su estudio científicamente[12].

Dentro de la inteligencia de tipo verbal o lingüística, no será lo mismo aprender la primera que la segunda lengua; dependiendo de cuál es la primera, la segunda se encontrará con unas condiciones e itinerario con ciertos rasgos compartidos entre aprendientes; y la tercera se verá, a su vez, influida por las experiencias y los conocimientos previos, no solo los propiamente lingüísticos, sino la selección de conocimientos estratégicos que se probaron como exitosos en anteriores experiencias de aprendizaje.

5.2. Dónde y cuándo: Contextos de aprendizaje y las coordenadas espacio-temporales

Todo aprendizaje se da dentro de un contexto. Un estudio del grupo de investigación SinoELE (Blanco, Sánchez, Arriaga *et al.*, 2011) tuvo como objetivo ilustrar la cartografía de contextos de enseñanza y aprendizaje del español en la sinoesfera y se especificaron, a grandes rasgos, los siguientes:

- Universitaria Licenciatura: interés lingüístico,
- Universitaria Diplomaturas (minors): lengua, créditos
- Universitaria (créditos de libre elección): créditos, curisidad
- Pseudo-universitaria privada, vocacional o para adultos
- Secundaria Senior (oficial)
- Secundaria Junior
- Primaria
- Pre-escolar: Playgroups, kindergarden.
- Academias privadas (tutorías)
- Instituto Cervantes

Cada uno de estos contextos, gran parte de ellos de reciente aparición, entraña unos objetivos de aprendizaje, que a su vez condicionan e interactúan con el perfil del estudiante.

[12] Para más información en este sentido, se recomiendan los trabajos de Blanco (2011a, 2011b), Cortés (2001a, 2001b, 2002, 2011), Lu (2008), o Sánchez Griñán (2008).

5.3. Cómo se aprende y cómo se enseña: metodología y profesorado

> Los americanos que viajan al extranjero por primera vez a menudo se escandalizan de que, a pesar de todo el proceso que se ha hecho en los últimos 30 años, muchos extranjeros todavía hablan lenguas extranjeras (David Barry, 1991, escritor americano)[13].

Sirva esta cita introductoria, de espíritu cómico más que académico, para expresar retóricamente un escenario etnocentrista desafortunadamente frecuente en nuestro campo. En la sinosfera, y en particular, en China Continental, es sabido que los métodos de enseñanza de lenguas son bien diferentes de lo que hoy está en boga en Europa o Norteamérica. Los manuales se ajustan a dicha epistemología. Chang Fuliang 常福良 (2004) desveló en su día los detalles del plan de estudios de español en la educación terciaria continental, y el emérito Dong Yansheng 董燕生 (2009) nos habló de los porqués del diseño de materiales del manual de español más vendido del mundo, *Español Moderno (现代西班牙语)*.

No se puede decir que los métodos hayan dado malos resultados, más bien todo lo contrario si vemos el nivel adquirido por los numerosos licenciados. Y mucho menos si tenemos en cuenta las destrezas más necesitadas en el mercado laboral local hasta hace bien poco (traductores, intérpretes, secretarios, guías turísticos, diplomáticos,…). Sin embargo, el sistema de enseñanza, e incluso, los supuestos estilos de aprendizaje más exóticos para el observador foráneo, han recibido muchas críticas, que demuestran, sobre todo, una gran incomprensión de la realidad. Sirva de ejemplo esta cita: "La rémora más importante a la hora de enfocar el estudio de un idioma extranjero en China se encuentra en la deficiente metodología todavía utilizada en muchos centros educativos del país" (Méndez Marassa, 2007: 22).

Quién sabe si fruto de un análisis precipitado, quizás en un contexto particular, Méndez Marassa (2007), llegó a una serie de conclusiones, bastante estereotipadas, de las que muchos discrepamos tajantemente, y que, por la frecuencia que han sido citadas, tienen el potencial de ejercer una influencia nada constructiva.

> [...] los estudiantes siguen acudiendo a las clases, en muchas ocasiones, con una percepción obvia de que su educación y su eficiencia en el aprendizaje se mide exclusivamente con el rasero de uno o varios exámenes, y no como un proceso global de desarrollo personal y profesional (Méndez Marassa, 2007: 23).

No queremos decir que esta actitud no exista o haya existido (como en todos lados, es de esperar), pero cuesta creer que sea la postura mayoritaria del alumnado en nuestra disciplina, y personalmente, no me la he encontrado nunca. No obstante, hay algo que llama fuertemente la atención como incongruente cuando el observador que critica de esta manera a su estudiante es, al tiempo, enseñante: ¿Cómo hacemos para distanciarnos de nuestra responsabilidad a la hora de juzgar lo que ocurre con un grupo de alumnos del que también nosotros somos profesores?

[13] Traducción mía.

Aunque lo normal es que al "especialista extranjero" se le dé libertad de cátedra, y no se le impongan (al menos estrictamente hablando) manuales o programas a seguir, eso no quita que, en todo caso, también forme parte de este sistema educativo. ¿Acaso es legítimo adoptar un papel pasivo y derrotista que justifique tomar estas "conclusiones" sin admitir responsabilidades propias?

En un talante semejante, Fernández (2006) también sentenciaba sobre "las consecuencias del método chino" (sic):

> Cuando se trata de reproducir o repetir patrones, el alumno chino quizá sea de los más destacados, sin embargo cuando nos enfrentamos a la producción original o a la interpretación, ese resplandor primero que te hace cegar de sorpresa, desaparece y revela una gran laguna en este sistema de enseñanza (Fernández Calvantos, 2006).

Declaraciones prejuiciosas como estas hacen un flaco favor a la enseñanza del español a sinohablantes y, desde luego, no estimulan el espíritu cooperativo entre profesorado chino y foráneo al que deberíamos aspirar, y que mejores frutos nos darían (entre ellos, incluso, una mayor influencia a la hora de promover alternativas pedagógicas). Siguiendo a Ryan, (2010: 4), como profesores, resulta elemental tener la capacidad de evaluar nuestras propias suposiciones culturales e incluso nuestras conjeturas imperialistas a fin de desarrollar la sensibilidad metacultural necesaria para hacer apreciaciones más justas.

En cuanto a las ideas sobre el profesorado, parámetro no menos fundamental que los anteriores, en una reciente entrevista de la Consejera de Educación de España en China, María Fachal, al ilustre Dong Yangsheng, el sabio profesor nos deja tres ideas máximas elocuentes:

> Un buen profesor debe cumplir tres requisitos: dominar la materia que se imparte, querer a los alumnos y hacer la clase divertida [...].
>
> La reverencia ciega al maestro no es necesariamente la tónica dominante en China.
>
> El profesor no es más que un estudiante (Fachal, 2012: 12).

No vamos a caer en la tentación de generalizar por nuestra parte, y somos conscientes del carácter excepcional de Dong Yansheng. No obstante, no podemos quitarle importancia: Dong se ha ganado desde hace mucho tiempo el respeto de la comunidad académica local y extranjera, y no dudamos que su inspiración ha condicionado a un buen número de profesores que se han formado con él, como así nos consta[14].

En la llamada "sociedad del conocimiento", de la mano de las revoluciones tecnológicas, las reformas educativas que promueven nuevos modelos de aprendizaje, entre otros factores de cambio, han puesto a temblar los cimientos epistemológicos de corte más tradicionalista en todo

[14] Como tarea en el taller se proyectó un video de una clase del profesor Dong y pudimos analizar, entre otras cosas, las interacciones con los alumnos, la lengua utilizada. Video accesible en: http://v.youku.com/v_show/id_XMjE4Njk4OTA0.html
También se recomitió a una entrevista en el canal CCTV español, "Una vida dedicada al español", Video accesible en: http://www.youtube.com/watch?v=iZjReGZBlWs

el mundo, incluido el mundo sinófono, creando también tensiones en el profesorado que se mueve entre la tradición y la adaptación a las novedades. Son las nuevas fuerzas contextuales a las que se refieren Law, Yuen, Chan, Yuen (2009: 125-126).

Y dentro de las contradicciones propias de una sociedad en revolución, como la de la República Popular China en particular, resultados como los obtenidos en los informes de PISA por Shanghái, Hong Kong, Taiwán o Singapur, a la cabeza del mundo, (OECD, 2013) conviven con contextos educativos como los de la China rural, donde todavía hoy se pasan muchas dificultades, y donde las posibilidades de acceso a estudios terciarios son prácticamente inexistentes: contextos donde retener algo en la memoria es precisamente la mejor opción para unos estudiantes que no tienen medios técnicos para tomar sus apuntes.

6. Características y variables individuales del aprendiente

> [...] el problema es que caracterizar de forma binaria al aprendiente chino frente al occidental, como se ha querido hacer muchas veces, además de derivar en una visión polarizada, podría llevar a implicar la asociación de un tipo de práctica de estudio y de enseñanza como superior a la otra, como si hubiera un "aprendiente ideal", o un método perfecto, que deberíamos tener claro que no hay (Arriaga, 2013).

En el taller se dedicó un tiempo a revisar el papel de los factores individuales en la adquisición de lenguas extranjeras (Apéndice 1) basándonos en Skehan (1989) y también repasamos lo que hoy se entiende por buen aprendiente de lenguas o "good language learner" (inspirándonos en Rubin, 1975, Apéndice 2) con el objeto de contrastar en qué se parecían nuestros estudiantes sinohahablantes de español con ellos. Se plantearon las siguientes cuestiones, que, obviamente, tienen una respuesta diferente dependiendo de cada profesor y de sus propias experiencias, y que, además, se entienden no como estáticas, sino todo lo contrario:

1. ¿En qué medida crees que es el estudiante sinófono de español es diferente?
2. ¿Cómo afectan estas diferencias los objetivos de aprendizaje?
3. ¿Cómo afectan estas diferencias los procesos de aprendizaje?
4. ¿Cómo interactúan los factores individuales del aprendiente chino con tu metodología de enseñanza?
5. En tu experiencia como aprendiente y como profesor, ¿qué características se asocian con el éxito en el aprendizaje de la lengua meta?
6. ¿En qué medida tus aprendientes chinos de español cuentan con estas características, que se pueden atribuir al buen aprendiente de lenguas extranjeras?

7. Propuesta de definición del perfil del estudiante chino de español

Volviendo al diverso y embarullado asunto de la propia definición de lo que se entiende como "aprendiente chino", acordaremos que habrá cualidades comunes que nos puedan dar un perfil más o menos homogéneo, en cada contexto y coordenadas particulares. También

entendemos que será tarea de cada enseñante llevar a cabo este análisis, como lo es, también, tomar nota de diferencias individuales y estilos de aprendizaje. Sin embargo, sería preferible ser cauto con las conclusiones y consejos de segunda mano, incluidas las que proponemos en estas mismas páginas: la situación cambia a una velocidad tal que, en el momento que podamos leer algo, habrán pasado demasiadas cosas como para que no haya quedado obsoleto.

Retomando el planteamiento de Blanco Pena (2011), podríamos beneficiarnos, al menos, de una delimitación del ámbito y la esencia de lo que queremos decir con "ser chino" y estudiante de español en este momento histórico. A efectos prácticos en la enseñanza y la investigación en el taller del IV EPES propusimos limitar el término "aprendiente sinohablante" para referirnos a aquel cuya lengua materna (o dialecto) es de la familia sínica, se ha escolarizado en una de ellas (o en otra lengua, por ejemplo, el inglés), pero con acceso a la lengua china oficial de su región (en este caso no sería monolingüe). Conocería el chino escrito estándar ("standard written Chinese" como se conoce en inglés), ya sea en caracteres tradicionales o simplificados. Además, podríamos asumir por defecto que el aprendiente chino típico de español también trae consigo conocimientos de inglés, al menos un nivel A1, pero no así de otras lenguas indoeuropeas, por lo que el español sería probablemente su L3.

Somos conscientes de un pequeño porcentaje de nuestros estudiantes de español podrían salirse de esta definición y no cumplir con estos "requisitos". Sin ánimo de ser excluyentes, y sin ofender, a la hora de analizar sus casos, deberíamos presentarlos como excepcionales. Al menos así, nos evitaremos mezclar churras con merinas.

8. La paradoja del aprendiente chino

Watkins y Biggs (1996) denominaron como "paradoja del aprendiente chino" a la relación entre las prácticas de aprendizaje relacionadas con la memorización como estrategia y los resultados académicos, que parecían implicarse en el éxito de los estudiantes chinos en universidades de países anglófonos. El fenómeno ha sido estudiado desde diversos ángulos y contextos. Casi dos décadas más tarde, este asunto no ha dejado de ser foco de atención de los estudiosos en psicología de la educación, especialmente en Hong Kong, donde precisamente (y paradójicamente) el "aprendiente chino" siempre ha sido muy diferente del resto, fundamentalmente, por el contexto socioeducativo. Pese a que se aprecia una tendencia a actualizar los planteamientos, todavía quedan algo lejos de validarse cuando aplicamos la investigación en este campo epistemológico a nuestro espacio concreto de la enseñanza de ELE.

En las ediciones previas de EPES, diversos autores trataron sobre este asunto. Couto ya expresaba sus dudas, quizás de forma algo comedida.

> Tras nuestra experiencia personal de enseñanza de español en China compartimos la opinión de muchos autores, Biggs y Watkins, entre otros, que como nosotros han vivido en dicho país y han podido llegar a conocer de primera mano todas estas características. [...] Creemos que muchas de las características otorgadas a este tipo de alumnado (pasivo en clase, sin interés, desmotivado, poco crítico, tímido, etcétera.) no son del todo

> correctas. En muchos casos son generalizaciones o juicios vistos desde el ángulo occidental. Para entender al alumno chino se debe entender su cultura, su sociedad e incluso su historia y política. Sólo de esta manera podremos hacer juicios de valor acertados (Couto, 2011: 146).

Situándonos en Hong Kong, encrucijada entre la educación más típicamente china, y la educación en el extranjero, observamos que el sistema educativo público de Hong Kong, invita, desde Primaria, a que los niños sean discriminados por colegios según su "ranking", y dentro de los colegios, los empollones entre los empollones, se agrupen jerárquicamente en la misma clase. Esta película no tiene un final muy inesperado. De los 200 alumnos que suelen entrar en una escuela secundaria en primer año, típicamente quedarán menos de la mitad para los dos últimos años de Bachillerato, y de esos, no más de una decena lograrían pasar a la universidad.

Blasco (2012: 137), que analiza de forma muy atinada, creemos, el perfil del aprendiente chino en Hong Kong, llama la atención de su reciente percepción de cambios en actitudes de los universitarios locales, que parecen más acomodados:

> [...] 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 (Blasco, 2012: 137).

En esta cultura académica, podríamos recurrir al símil de la universidad como un "palacio" en oposición a la universidad como "prisión" (en contextos como el español): Mientras que, en Hong Kong, lo difícil es el acceso al palacio educativo, y lo normal es que terminen invitándote a salir en el número de años estipulado, en España lo fácil parece haber sido caer en la Universidad, de donde salir en el tiempo estipulado no iba a depender de la buena conducta.

Con esos mecanismos competitivos inherentes al proceso selectivo, que tanto influyen en la motivación, el estigma de ese fracaso lo cargan precisamente con más fuerza los que se quedaron a una centésima de poder entrar en la universidad pública. El caso es que no se puede decir que fueran malos estudiantes, y de hecho, dicho coloquialmente, están en condiciones de comerse el mundo.

9. El aprendiente sinohablante en un contexto de inmersión

La alternativa para esos estudiantes chinos que quedaron al margen de la universidad pública en la mayoría de los contextos sinófonos (solo el 15-20% de los hongkoneses accede a las universidades locales) tradicionalmente suele presentarse saliendo a estudiar al Reino Unido, Australia, Canadá, EE.UU. Hoy el mapa de destinos también se amplía muy modestamente a países hispanohablantes, pero —siendo realistas— no suelen ser los destinos más deseados y los efectos en la motivación podrían estar ejerciendo una influencia muy considerable como refleja Lanusse (2010) sobre la experiencia en Buenos Aires.

> Similares situaciones de fracaso académico marcan las historias de vida de la mayoría de ellos, quienes al final de los estudios secundarios debieron dar, y lo hicieron con malos resultados, los exámenes que los habrían habilitado a ingresar en universidades de prestigio en China (Lanusse, 2010, citando a Rioja, 2009: 6).

Esto parece haber causado estragos entre los profesores de español en contextos de inmersión, a juzgar por algunos trabajos realizados desde España, véase como muestra estas conclusiones sobre un grupo de alumnos en la prestigiosa escuela Enforex:

> Al hablar de choque cultural se me podría tildar de exagerado pero es sorprendente la carencia absoluta de referentes culturales occidentales de la que adolecen los estudiantes chinos. A modo ilustrativo puedo decir que, en el periodo de prácticas en el que entrevisté a estudiantes chinos observé, por ejemplo, que no sabían quién es Bush o qué es el tango o qué es el whisky (Martínez Lamuela, 2011: 12).

Estaremos de acuerdo de que esta impresión viene de unos estudiantes que no encajan bien dentro de los estudios del "Chinese learner", y posiblemente se salen también de la definición propuesta de "aprendiente chino de español" en estas páginas.

Aristu Ollero, (2011: 75) detecta tres perfiles mayoritarios en la Escuela Mediterráneo de Barcelona, que a grandes rasgos, serían (a) joven que no sabe inglés y viene a España por reagrupación familiar (b) estudiante universitario que viene a estudiar y (c) trabajador joven que no sabe inglés.

Bayes Gil (2011: 97-107), también tomando datos de la escuela Enforex, hace un retrato del estudiante chino típico de su escuela como una chica (63%), de entre 21 y 25 años, repartidas entre o bien licenciadas por una universidad no de primera categoría (aspecto decisivo en China), o bien sin estudios terciarios (40%). De cada tres, dos habían estudiado algo de español (lo cual podría estar motivado por ser requisito para obtener visado) en un nivel elemental de español, no más allá del A2. Según se extrae de la investigación de Bayes Gil, los estudiantes dividen equitativamente sus intenciones entre volver a China tras dos años de estudios, y quedarse a trabajar.

10. Conclusiones

Si nos detenemos a pensar que, a día de hoy, las teorías científicas más en boga compiten en cuanto a supuestos tan fundamentales como la propia naturaleza del lenguaje, o la misma esencia de su aprendizaje; en un mundo académico donde ni si quiera existe un consenso en cuanto a las teorías de adquisición de segundas lenguas, no parece que vayamos a llegar a un acuerdo sobre cómo es mejor enseñarlas en este mundo cambiante, y menos aún, a esa abstracción que denominamos "sinohablantes".

En el mundo sinófono, el cambio que complica más los análisis posiblemente se haya producido en la tendencia a una mayor heterogeneidad entre el alumnado, que hace mucho más difícil clasificarlo grupalmente, y anula seriamente la aplicación de estudios en parámetros ya anticuados: estamos ante unas coordenadas socio-históricas y políticas bien diferentes, cuyas relaciones dialécticas demandan nuevos análisis.

Estos presupuestos son tan evidentes como desafortunados: como conclusiones, no nos van a resultar muy útiles, salvo para ponernos en guardia, y tener un poco de precaución y flexibilidad, y ser un poco más críticos (virtud que, por cierto, tanto ha costado otorgar a nuestro grupo de estudio).

Si en la Sinosfera la pérdida de homogeneización debilita la validez de las investigaciones anteriores, en los contextos de inmersión representados en diferentes EPES (en España, Argentina y México), la situación es todavía más intrincada. El siglo XXI está transformando las prácticas educativas institucionales de manera vertiginosa. Existe una disposición global, que apuesta por la internacionalización curricular, e incluso, en muchos países, hacer adaptaciones para estudiantes de diferentes perfiles lingüísticos y culturales (como por ejemplo, la oferta de cursos y carreras en inglés).

Se extrae de la literatura reciente que la llegada de los aprendientes extranjeros, especialmente chinos, a la industria educativa no anglófona, parece haber cogido un tanto desprevenidos a directivos y profesores. ¿Qué hacer? ¿Adaptar la educación o dejar que se adapten los estudiantes que llegan? Estas cuestiones se deciden más allá de las aulas de ELE en contextos de inmersión, aunque repercuten en lo que en ellas ocurre, siendo muchas veces la competencia lingüística en la lengua de inmersión el requisito preliminar que determina el éxito posterior en una carrera.

Para terminar, conviene incidir en que ciertos estereotipos perviven muchos años y parece ser que no entienden del dinamismo de las sociedades, en particular, de las chinas. No seré yo el primero que expone que el responsable de la creación y recurrencia de dichos estereotipos es una respuesta natural ante la dificultad de asimilación de una realidad difícilmente abarcable. Si vamos a avanzar en nuestra disciplina, ya sea en contextos no-nativos o en inmersión, va a ser dialécticamente, y desde el estimable y mutuo aprecio de las diferencias.

Referencias Bibliográficas

- 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 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, 66-81.
- Arriaga Agrelo, N. (2013): "La enseñanza del español en China y el perfil del estudiante chino de español", *Tinta China Didáctica*, 4, Ministerio de Educación de España, Consejería de Educación en Pekín, 17-19.
- Biggs, J.B. y D.A. Watkins (1996): "The Chinese Learner in retrospect", en D.A. Watkins & J.B.

Biggs (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*, Hong Kong/Melbourne: Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research, 269-285.

- Blanco Pena, J.M. (2011a): "Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes", 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*. *Suplementos SinoELE 5*, 60-81.
- _____ (2011b): "Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Universidad de Jaén, 108-126.
- Blanco, J.M., A. Sánchez, N. Arriaga *et al.*,(2011). "Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante", en *Monográficos SinoEle*, 46-50.
- Blasco García, R. (2011): "El aprendiente chino en el contexto de Hong Kong", 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, 227-241.
- _____ (2012): "Esto me suena a chino: Dificultades para aprendientes de ELE en Hong Kong", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.): *Dificultades de la lengua español para sinohablantes. Actas del III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 135-144.
- Bond, M.H. (1991): *Beyond the Chinese face*, Hong Kong, Oxford University Press.
- Chan, C.K.K. y N. Rao (eds.) (2009): *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*, Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Chang, F.L. (2004): "¿Qué estudian los alumnos de español de China?", en *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*, Biblioteca virtual RedELE, 2004 (número especial).
- Cortés Moreno, M. (2002): "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela*, 52, 77-98.
- _____ (2011): "Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación", 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, 11-48.
- _____ (2012): "La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación", *SinoELE*, 6, 1-27.
- Couto, S. (2011): "Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?", 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, 139-149.

- Domínguez González, P. (2011): "Entrevista a Nicolás Arriaga", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 45, 31-36.
- Dong, Yansheng (1999-2007): *Español Moderno* (7 vols.), Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- _____ (2010): "Elaboración de materiales didácticos en China", en *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, 59-73.
- Fachal, M. (2012): "Entrevista a Dong Yansheng", *Tinta China 7*, Consejería de Educación de la Embajada de España en China, 11-12.
- Fernández Calventos, L. (2006): "Aproximación al método de adquisición de las segundas lenguas en China", en *FONTE: Formación Online de Tutores de Español de Aula Diez* [en línea]. Disponible en: http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoFinalLuzFernandez.pdf
- Kramsch, C. (2004): "Applied linguistics between knowledge and power". Paper presented at the American Association for Applied Linguistics (AAAL) conference, Portland, Oregon, May 3.
- Lamarti, R. (2011): "Mitos, falsas creencias y medias verdades asociados a los aprendientes sinófonos de E/LE y a su lengua nativa" en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén. 173-182
- Lanusse, M. (2011): "El español, lengua migrante: representaciones sociolingüísticas en el programa de español para estudiantes chinos del Centro Universitario de Idiomas, Buenos Aires, Argentina", *SinoELE*.
- Law, N.W.Y., Yuen, A.H.K., Chan, C.K.K., Yuen, *et al.* (2009): "New experiences, new epistemology, and the pressures of change: The Chinese learner in transition". En C.K.K. Chan y N. Rao (eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education*, Hong Kong/Dordrecht, N, The Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Springer, 89-129.
- Lu, Jingsheng (2011): "Distancia Lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 242-259.
- Martínez Lamuela, S. (2011): "La gestión del estudiante chino en el aula de ELE", Memoria de máster. Universidad de Nebrija. *Suplementos marcoELE*, 13.
- Méndez Marassa, E. (2007): "Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China", *Tinta China*, 2, Consejería de Educación de la Embajada de España en China, 52-56.

- OECD (2013): *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing. Disponible en: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf
- Rubin, J. (1975): "What the "Good Language Learner" can teach us", *TESOL Quarterly*, 9/1, 41-51.
- Ryan, J. (2010) ""The Chinese Learner": Misconceptions and Realities", en C.K.K. Chan y N. Rao (eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education*, Hong Kong/Dordrecht, NL, The Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Springer.
- Sánchez Griñán, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Tesis Doctorales en Red.
- Wenden, A. (1990): "Helping language learners think about learning", *Currents of change in English Language Teaching* ed. Rossner y Bolitho, OUP.

ANEXOS

Apéndice 1: Conclusiones e implicaciones de los estudios en "Diferencias Individuales" (adaptado de Skehan, 1989)

1.- Algunas personas están dotadas de mejores habilidades cognitivas y lingüísticas para el aprendizaje de lenguas que otras.

- La aptitud es innata, fija, injusta, aunque nos gusta creer que la motivación y el esfuerzo pueden con todo.
- La aptitud es relevante solo en contextos de instrucción (Skehan, 1989: 40)

2.- La aptitud la conforman componentes múltiples:

- Capacidad de análisis lingüístico; habilidades nemotécnicas; habilidad de codificación fonémica.
- Todos tenemos puntos fuertes y puntos débiles, que los profesores hemos de tener en cuenta.
- Además, hay diferentes tipos de aprendientes, con sus preferencias y estilos (unos más analíticos, otros más memorísticos).

3.- Interrelación entre la capacidad en L1 y L2

- Las habilidades en el análisis lingüístico, la capacidad para procesar información sintáctica, no solo no se atrofia con el tiempo (Vs. Período crítico), sino que hay relación entre L1 y L2

4.- Los aprendientes varían en la forma en la que se ajustan a situaciones de aprendizaje descontexualizado

- En las clases habrá alumnos que vean mejor que otros la relevancia y la generalidad de los formatos de enseñanza de la lengua.

5.- La relación entre éxito y motivación no está muy claro.

- La motivación lleva al éxito, o es fruto de éste.
- ¿El huevo o la gallina?
- Los patrones motivacionales están influidos por la orientación del aprendizaje.
- Influencias externas, incentivos, objetivos, reconocimiento del éxito, premios, materiales de enseñanza, la confianza que se le dé, el contacto con la lengua meta, su percepción sociocultural…
- La motivación puede ser una consecuencia del éxito (y no la causa).

6.- Los aprendientes de lengua usan diferentes estrategias.

- Metacognitivas, cognitivas y sociales.
- Las metacognitivas están relacionadas con factores de aptitud en contextos de aprendizaje como el aula.
- Asumiendo que las estrategias se puedan enseñar, ¿cómo se las enseñamos al aprendiente chino?

7.- Las variables de estilos cognitivos y personalidades no tienen mucha influencia.

- No afectan tanto en los exámenes.
- La introversión y la extroversión tienen ambas su lado positivo y negativo en el aprendizaje.

Apéndice 2: Características del buen aprendiente de lenguas (Rubin, 1975)

1. Salen al encuentro de un estilo de aprendizaje que se adapte a ellos.

Son conscientes de su aprendizaje, se conocen y saben cómo prefieren aprender. Incluso cuando están en una situación de aprendizaje que no les gusta, son capaces de adaptarse a sus necesidades personales. Creen que siempre se puede aprender algo, sea cual sea la situación.

2. Participan activa y autónomamente en los procesos de aprendizaje

Asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además de las clases, son capaces de crear oportunidades para usar lo aprendido. Les interesa practicar aunque haya que correr riesgos (no hay miedo al ridículo)

3. Buscan la sistematicidad al lenguaje, tratan de averiguar cómo funciona y se alían con las reglas estratégicamente

Ponen su atención en la forma, buscando patrones y reglas. Desarrollan buenas técnicas para mejorar su pronunciación,

el aprendizaje de la gramática y el léxico. Aceptan el error como vía para la reflexión y la mejora.

4. Son conscientes de la función comunicativa del lenguaje

También prestan atención al significado. Tienen buenas técnicas para la práctica de las cuatro destrezas, y saben explotar también el lenguaje no verbal. En las primeras etapas de su aprendizaje de la lengua no se preocupan mucho por los errores porque anteponen la fluidez. Encuentran oportunidades para practicar, no solo cara a cara, sino haciendo uso de las nuevas tecnologías.

5. Aprenden a pensar también en la lengua meta en armonía con otros sistemas lingüísticos que ya posean

Hablan solos, sueñan en la lengua meta. Les pasa. Saben convivir con varias lenguas y se preocupan por desenvolverse con éxito en el ambiente sociocultural.

6. Son curiosos,

Juegan "a ser detectives". Buscan pistas, desarrollan hipótesis, hacen preguntas (no son necesariamente "preguntones"), agradecen el feedback correctivo de los confidentes. Comparan lo que dicen con lo que oyen.

7. Saben hallar salida a situaciones cuya demanda supera sus posibilidades con creatividad

Son conscientes de lo que saben y lo que no. Saben ajustar sus necesidades comunicativas al nivel de lengua que poseen, sin perder la oportunidad de poner a prueba nuevas hipótesis de forma controlada.

8. Son conscientes de las dificultades que entraña su aprendizaje.

Saben cómo recuperarse del fracaso. Se animan a sí mismos para superar las frustraciones,

controlando la impulsividad de sus sentimientos. Son realistas con sus metas.

9. Saben encontrar las relaciones entre el lenguaje y la cultura
Por arbitrarias que parezcan a veces.

10. Se implican a largo plazo en su compromiso con el aprendizaje
Al que se dedican con regularidad y tesón, pero saboreando el éxito de sus progresos.

En tu experiencia como aprendiente y como profesor, ¿qué características se asocian con el éxito en el aprendizaje de la lengua meta?

¿En qué medida tus aprendientes chinos de español cuentan con estas características, que se pueden atribuir al buen aprendiente de lenguas extranjeras?

La importancia de la mediación lingüística e intercultural en los procesos de adquisición de la lengua española para sinohablantes en contexto de inmersión: un estudio de casos

PAULA BARBADO GÓMEZ
M.ª DEL ROSARIO GUERRA INFANTE
Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

La enseñanza de español a estudiantes chinos en contextos de inmersión hace cada vez más patente la necesidad de adaptar la enseñanza de E/LE a este tipo de población. La adecuación de los contenidos a sus necesidades comunicativas es fundamental para poder abordar con éxito las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua española, tal y como contempla el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002).

El estudio que aquí presentamos analiza la problemática existente con los sinohablantes que aprenden español a fin de mejorar la destreza de interacción y expresión oral de los mismos. En nuestro estudio exploratorio buscamos recursos didácticos a través de la mediación de estudiantes chinas en formación como docentes de español en lengua extranjera y que pueden trabajar en el aula con su lengua materna. Este estudio se realiza mediante la observación participante. Para ello, se ha trabajado durante cuatro meses con un grupo de chinos que presentaban esta dificultad. Los resultados obtenidos nos muestran la necesidad de incluir este tipo de mediación lingüística e intercultural en el proceso de adquisición de la lengua española y en la creación y diseño de materiales para este perfil de aprendientes.

1. La mediación lingüística e intercultural

Según el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2002) (en adelante MCER), la mediación lingüística e intercultural es un proceso por el cual un usuario actúa como canal de comunicación utilizando una o varias lenguas entre dos o más personas que, por un motivo u otro, no se pueden comunicar directamente.

Tradicionalmente se consideraba la mediación como una actividad secundaria que formaba parte de las distintas destrezas: comprensión lectora y expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. Sin embargo, es a partir de la publicación del MCER cuando se otorga a la mediación una mayor importancia y se la posiciona al mismo nivel que las actividades de enseñanza de la lengua.

Figura 1. Actividades lingüísticas (Consejo de Europa, 1996).

Tal como observamos en el esquema anterior, en el proceso de la mediación actúan los siguientes elementos:

- La interacción, donde tienen que participar al menos dos personas que se comunican oralmente o por escrito, alternando producción y recepción.
- La recepción y la producción, que pueden desarrollarse de manera independiente. Por ejemplo: en la lectura y la escritura.

Como el MCER indica, en la mediación lingüística existen multitud de microhabilidades que conforman tanto la mediación oral como la escrita.

Las microhabilidades orales son las siguientes:

Resumir	Parafrasear	Apostillar	Intermediar	Interpretar	Negociar

Las microhabilidades escritas son las siguientes:

Sintetizar	Parafrasear	Citar	Traducir	Apostillar	Adecuar

Toda mediación puede ser intralingüística, si se utiliza la misma lengua, o interlingüística, si se trata de distintas lenguas.

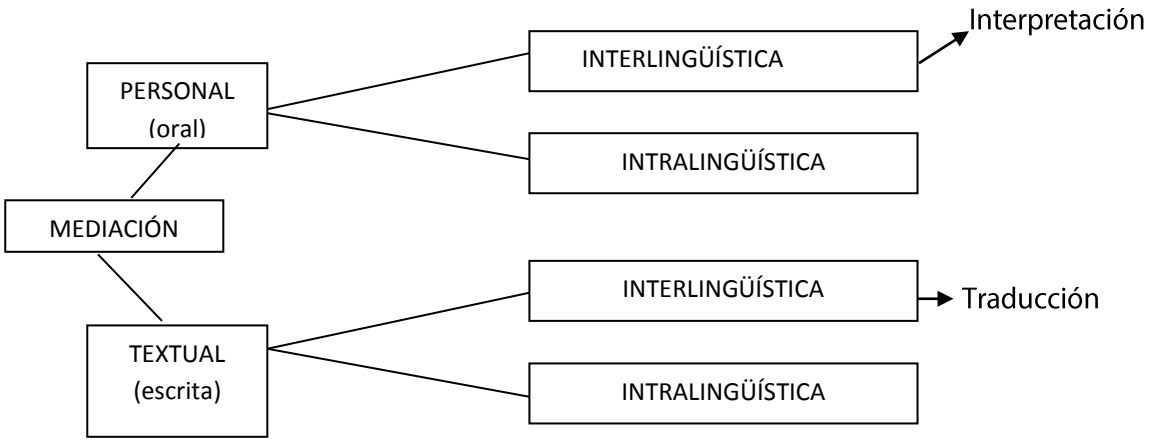


Figura 2. Tipos de mediación lingüística (De Arriba y Cantero, 2004).

Esta nueva perspectiva que nos propone el MCER incluye la mediación como una estrategia comunicativa específica en la enseñanza de lenguas. Según Hymes (1972), la competencia comunicativa es la "capacidad de comunicación". Otros autores, como Canale (1980), describen la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias que están interrelacionadas: la lingüística, la competencia discursiva y la competencia sociolingüística. Es J.

Van Ek (1981) quien añade a estas la competencia sociocultural y la competencia social.

Dentro del enfoque comunicativo se incluyen, además de las anteriores competencias, la competencia estratégica y la competencia mediadora. Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE* en línea [18 de diciembre de 2012] del Centro Virtual del Instituto Cervantes, la competencia estratégica "es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona".

Aunque no todos los autores están de acuerdo en incluir la competencia estratégica como uno de los componentes de la competencia comunicativa, hay otros que sí la integran, como por ejemplo M. Canale (1980) o J. Van Ek (1981).

Por otro lado, la competencia traductora ha sido considerada por la traductología también como una de las competencias comunicativas. Sin embargo De Arriba García y Cantero Serena (2004) sitúan la competencia traductora como subcompetencia de la mediadora. Para estos autores la competencia mediadora es importante porque es la única que trata el contacto entre personas, ya que las otras competencias solo hacen énfasis en la producción.

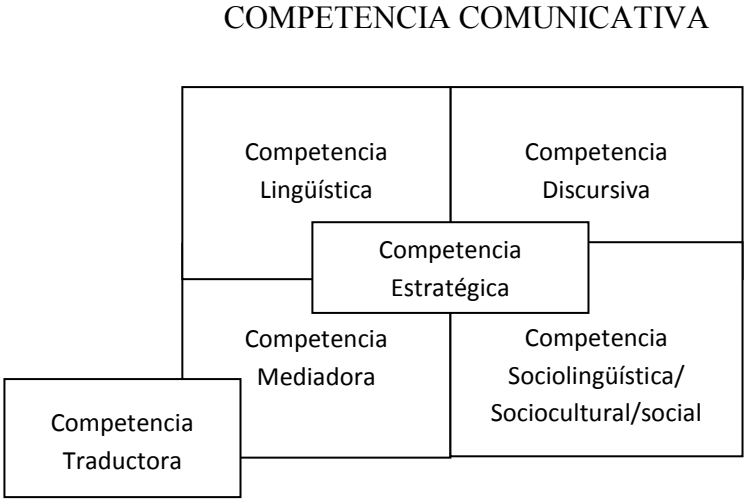


Figura 3. La competencia mediadora en la enseñanza de LE (De Arriba y Cantero, 2004: 19)

1.2. La figura del mediador lingüístico e intercultural

Según nos indica el MCER para la didáctica de la lengua extranjera, el mediador es el intermediario que actúa entre dos o más personas que, tanto de manera oral como escrita, no pueden comunicarse de forma directa. Además, el mediador utiliza una serie de actividades orales y escritas con el objetivo de facilitar la comprensión entre otras personas.

En este trabajo presentamos al mediador no solo como intermediario lingüístico, sino también intercultural, que no se ciñe únicamente a la labor de traducir, sino que, además, acerca e interpreta los aspectos culturales.

Por otro lado, la labor del mediador no solo se desarrolla en el ámbito lingüístico sino que también tiene lugar en otros contextos como el jurídico, el social, el sanitario, el psicológico, entre otros.

2. Metodología

En cuanto a la metodología de trabajo, nos hemos centrado en una investigación cualitativa de observación participante a través de la colaboración de cuatro profesoras chinas en formación de E/LE que han actuado como mediadoras con un grupo intacto de ocho estudiantes chinos. Esta mediación se llevó a cabo a través del diseño y creación de unos materiales y la puesta en práctica de los mismos en el aula.

3. Contexto

El contexto en el que hemos realizado este trabajo es el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. En este centro se imparten todos los niveles de la lengua desde el A1 al C2, tal como indica el MCER. La mayoría de los estudiantes proceden de los Estados Unidos, Europa y, en los últimos años, en proporción creciente de Asia (chinos, japoneses, coreanos y tailandeses).

Desde el primer momento los estudiantes sinohablantes acceden a los cursos de lengua española integrados en grupos multilingües. Durante el curso fuimos observando que algunos estudiantes chinos del mismo nivel (B1), aunque de diferentes grupos, presentaban dificultades en el desarrollo del aprendizaje de la lengua y, como consecuencia, se fueron quedando estancados en este proceso. Con el objetivo de subsanar esta situación, tomamos la iniciativa de crear un grupo de apoyo piloto en el que únicamente participaran estos estudiantes.

El grupo constaba de ocho estudiantes chinos (cuatro hombres y cuatro mujeres), de edades comprendidas entre los dieciocho y los veintitrés años. Seis de ellos habían estudiado Bachillerato y provenían de diferentes provincias del noreste de China, mientras que dos habían realizado estudios universitarios y procedían de Shanghái. Ninguno de ellos, salvo los dos que tenían estudios superiores, hablaba una segunda lengua extranjera (inglés). Estas clases de apoyo se realizaron dentro del horario lectivo de los estudiantes, pero sin solaparse con sus clases regulares.

En cuanto al perfil de las mediadoras, se trataba de cuatro estudiantes chinas en formación docente a través del Máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, que se imparte en el Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Antonio de Nebrija. Concretamente tres de las masterandas eran chinas y una de ellas era española de padres chinos. Una de ellas, había cursado sus estudios universitarios en España, el resto los habían realizado en China. Las edades de estas colaboradoras estaban comprendidas entre los veintitrés y los veintiséis años. Ninguna de ellas tenía experiencia previa como docente de español. Todas ellas eran hablantes de una tercera lengua extranjera además del español.

El programa Máster incluye la asignatura optativa de *Practicum* en la que los masterandos tienen que realizar doscientas horas de prácticas en un centro. El *Practicum* de estas cuatro estudiantes consistió en el diseño y creación de materiales, así como en la impartición de clases para este grupo de apoyo.

4. Estudio exploratorio

4.1. Introducción

En nuestro estudio exploratorio, encontramos en la mediación lingüística e intercultural un buen recurso didáctico para solventar las dificultades en expresión e interacción oral y el escaso conocimiento de los referentes culturales españoles.

Este trabajo se fundamenta en dos partes importantes, como hemos comentado anteriormente:

1- Creación y diseño de materiales sobre lengua, conversación y cultura española.
2- Clases de refuerzo y puesta en práctica de los materiales.

4.2. Objetivo

El objetivo principal de nuestro trabajo es mejorar la destreza de interacción y expresión oral de los estudiantes sinohablantes en un contexto de inmersión, así como buscar recursos didácticos a través de la mediación que acerquen los aspectos socioculturales de la realidad en la que se encuentran.

4.3. Fases del estudio

4.3.1. Negociación de contenidos

Los contenidos fueron elegidos por las mediadoras en función de lo que consideraron más importante para los estudiantes, basándose para ello en sus necesidades e intereses. En el apartado de cultura se trataron las *fiestas, la gastronomía, las costumbres y las tradiciones*. Mientras que en los temas para el apartado de lengua y conversación fueron los siguientes: *compras, salud, bancos, viajes, alquiler, trámites y documentos*.

4.3.2. Impartición de las clases de apoyo

Durante tres horas a la semana este grupo de estudiantes recibía clases de apoyo por parte de las masterandas, donde se ponían en práctica los materiales que previamente habían desarrollado, conjugados con algunas de las microhabilidades, tanto orales como escritas, propias de la mediación.

4.3.3 Tutorización del *Practicum*

Este *Practicum* se realizó bajo nuestra supervisión a través de tutorías semanales dedicadas a la retroalimentación y a la corrección de los materiales propuestos por las masterandas. Además, tras las clases que estas impartieron, hubo siempre un espacio dedicado a la revisión en el que masterandas y tutoras comentaban cómo había transcurrido la sesión.

5. Análisis de los materiales didácticos

5.1. Estructura de los materiales didácticos

En el diseño y creación de materiales para las clases de Lengua y Conversación seguimos siempre un mismo esquema: actividades de inicio, de desarrollo y de consolidación. Para el inicio se proponen actividades de conocimientos previos, lluvias de ideas o relacionar imágenes con conceptos o conceptos con su definición[1].

Como actividades de desarrollo se realizaron varias actividades de práctica controlada y semicontrolada, en las que se trataron, sobre todo, aspectos gramaticales y léxicos. Son en su mayoría actividades estructurales acompañadas de un cuadro explicativo que en algunos casos se acompaña de una traducción de español-chino a modo de apoyo[2].

Como actividades de consolidación se desarrollaron ejercicios que incluyen juegos de rol (*role-plays)* o tareas finales encaminadas a un objetivo (organizar un viaje en grupo; acordar y elaborar la lista de la compra para organizar una fiesta española…)[3].

En el diseño y creación de materiales de Cultura hemos seguido un modelo similar para cada tema seleccionado. Como tareas introductorias hemos presentado actividades en las que se trabaja a partir de imágenes, seguidas de un texto modelo en el que se le ofrece al alumno una aportación *(input)* cultural de dos tipos: en uno se presenta la realidad cultural española y en el otro se comparan las culturas española y china. A continuación del texto se trabaja con actividades que integran las cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción oral y expresión escrita. En muchas de estas actividades el alumno tiene que deducir conceptos a partir de imágenes reales[4]. Para terminar la secuencia se incluye un glosario español-chino de todo el vocabulario presentado.

Los textos propuestos son de creación propia, en los que se muestran referentes culturales españoles o bien se hace mención a las diferencias y similitudes entre las dos culturas[5].

A continuación, se trabaja con actividades de explotación del texto como opción de verdadero-falso, respuestas de selección múltiple y de relacionar informaciones[6]. Por último, de expresión e interacción oral[7].

6. Conclusiones

A lo largo de nuestro estudio exploratorio hemos podido corroborar la importancia de la figura del mediador lingüístico e intercultural dentro de un grupo específico de sinohablantes en un contexto de inmersión.

Nos parece relevante aclarar que todo docente de E/LE ejerce como mediador en algún

[1] Ver anexos 1 y 2.
[2] Ver anexos 3, 4 y 5.
[3] Ver anexos 6, 7, 8 y 9.
[4] Ver anexos 10 y 11.
[5] Ver anexos 12 y 13.
[6] Ver anexos 14, 15 y 16.
[7] Ver anexos 17 y 18.

momento dentro del aula, traduciendo, parafraseando, apostillando o resumiendo. La novedad en este estudio ha sido que las mediadoras tenían dominio absoluto de la lengua materna de los estudiantes así como de su cultura. Esto supuso numerosas ventajas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes porque estos se sentían más respaldados por alguien que hablaba su misma lengua y entendía su cultura. Todo esto les hacía sentirse más seguros en el aula, reducía la ansiedad y, por tanto, favorecía el factor afectivo.

Otro aspecto positivo fue la mejora de la destreza de interacción y expresión oral que desarrollaron los alumnos a partir de las clases de apoyo que recibieron y de los materiales que se diseñaron y se pusieron en práctica. El diseño y la creación de estos materiales surgieron a raíz de las necesidades comunicativas que se habían detectado, por lo que se adaptaron y se seleccionaron aquellos contenidos que tuvieran mayor rentabilidad para los estudiantes. Una ventaja más de estos materiales fue la motivación que mostraron los estudiantes hacia los contenidos, ya que se estableció un puente entre la cultura española y la china. De este modo fueron capaces de encontrar similitudes y diferencias entre ambas; por ejemplo la comparación de las creencias supersticiosas en China y en España, la forma de brindar en ambos países, costumbres y tradiciones de las familias en las dos culturas. También el contar con un glosario chino-español les hacía sentirse más seguros.

Al final del curso se pudo observar en los alumnos un avance y mejores resultados en el resto de sus asignaturas.

Dentro de los puntos más débiles de nuestro trabajo piloto, encontramos la poca implicación de algunos estudiantes en acudir a todas las sesiones de manera constante ya que suponía un esfuerzo extra dentro su horario regular. Además, tres de ellos compaginaban sus estudios con trabajo.

Por otro lado, detectamos que las masterandas chinas en formación presentaban algunas lagunas en su conocimiento de la cultura española. En la mayoría de los casos se trataba de pequeños matices, propios del desconocimiento cultural que puede tener cualquier persona que no ha vivido un periodo prolongado de tiempo en un país. Todos estos déficits se solventaron en las tutorías. Hay que añadir a lo anterior la poca experiencia docente que tenían las mediadoras, lo que a veces obstaculizaba la propia dinámica del aprendizaje.

Sería interesante para futuras investigaciones tener en cuenta la importancia de la mediación lingüística e intercultural en los procesos de adquisición de la lengua española con alumnos sinohablantes de diferentes perfiles y en diversos contextos.

En nuestro caso, desde hace algún tiempo, tenemos un equipo de trabajo *online* desde la Universidad Antonio de Nebrija con profesoras de la Universidad de SISU en Shanghái. Con ellas compartimos e intercambiamos materiales propios, con la idea de poder adaptarlos a las necesidades y contextos de nuestros estudiantes, comprobar cómo funcionan y detectar errores para incluir mejoras.

Actualmente estamos a la espera de recibir una retroalimentación por parte del equipo en China sobre la puesta en práctica de estos materiales con sus alumnos universitarios de nivel A2-B1.

Para concluir nos gustaría agradecer a las masterandas Chi Woei Chen Liu, Jingwen Dou, Xiang Gao y Xian Li su compromiso y esfuerzo en llevar a cabo este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Pena, J.M. y Lee, J.-J.(2009): "Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos", en *Sinoele: Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 1, 1-16. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/1/adaptacion.pdf
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2009): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global,* Madrid, Gredos.
- Cantero, F.J. y De Arriba, C. (2004): "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE", *Revista redELE*, 2. Disponible en: http://www.mec.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml [fecha de acceso: 17 de diciembre de 2012].
- Cassany, D. (1996): "La mediación lingüística, ¿una nueva profesión?", *Terminómetro*, número especial: *La terminología en España*, 62-63.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de Ele.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [fecha de acceso: 18 de diciembre de 2012].
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Versión en español. Madrid, MEC y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco [fecha de acceso: 18 de diciembre de 2012].
- Cortés Moreno, M. (2009): "La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para potenciarla", *MarcoELE suplementos: ELE en China.* Disponible en: http://marcoele.com/descargar/china/cortes_motivacion.pdf [fecha de acceso: 10 de diciembre de 2012].
- De Arriba, C. (2003): *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- De Arriba, C. y Cantero, F.J. (2004): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas", *DiLL. Didáctica. Lengua y Literatura,* 16, 9-21.
- Donés Rojas, R. (2009): "Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ele en China", *Suplementos marcoELE,* 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf
- García, A. y Massaguer, L. (2011): "La asignatura de cultura en las aulas E/LE de la universidad: propuestas didácticas y actividades", en *IV Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera en China*. *Suplemento SinoEle*, 5. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/garcia-massaguer_224-234.pdf
- Hymes, D.H. (1972): "On communicative competence", en J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Social linguistics*: *Selected readings,* Baltimore, Penguin, 269-293.
- Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1/ B2,* Madrid, Biblioteca Nueva.

- Kaben, A. (2009): "El docente como mediador intercultural", en *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE, 29-31 de Marzo de 2009 en el Instituto Cervantes de Orán.* Disponible en: http://oran.cervantes.es/imagenes/File/13%20El%20docente%20como%20mediador%20intercultural.pdf [fecha de acceso: 18 de diciembre de 2012].
- Katan, D. (2004): *Translating Cultures. An introduction for Translators, Interpreters and Mediators*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes. Disponible en http: //cvc.cervantes.es/obref/marco [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2012].
- Moreno, J.A. (2010): "El profesor de E/LE en China y su papel de difusor cultural", *SinoELE*, 4. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/experiencias/jamoreno.pdf
- *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español. (*2006). Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva. 3 vol.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española,* Madrid, Espasa Calpe, 22ª edición (DRAE).
- Sánchez Griñán, A. (2009): "Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto", *SinoELE*, 1. Disponible en : http://www.sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf
- Van Ek, J.A. (1988): *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes,* vol. 1, Strasbourg.
- Vargas, M. (2009): *La mediación lingüístico-cultural en las escuelas catalanas. Como ayudar en la comunicación entre padres y madre chinos y educadores catalanes,* Trabajo de Fin de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http: //www.recercat.net/handle/2072/40652 [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012].
- Zhou, M-K. (1995): *Estudio comparativo del chino y el español: aspectos lingüísticos y culturales*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de traducción e Interpretación.

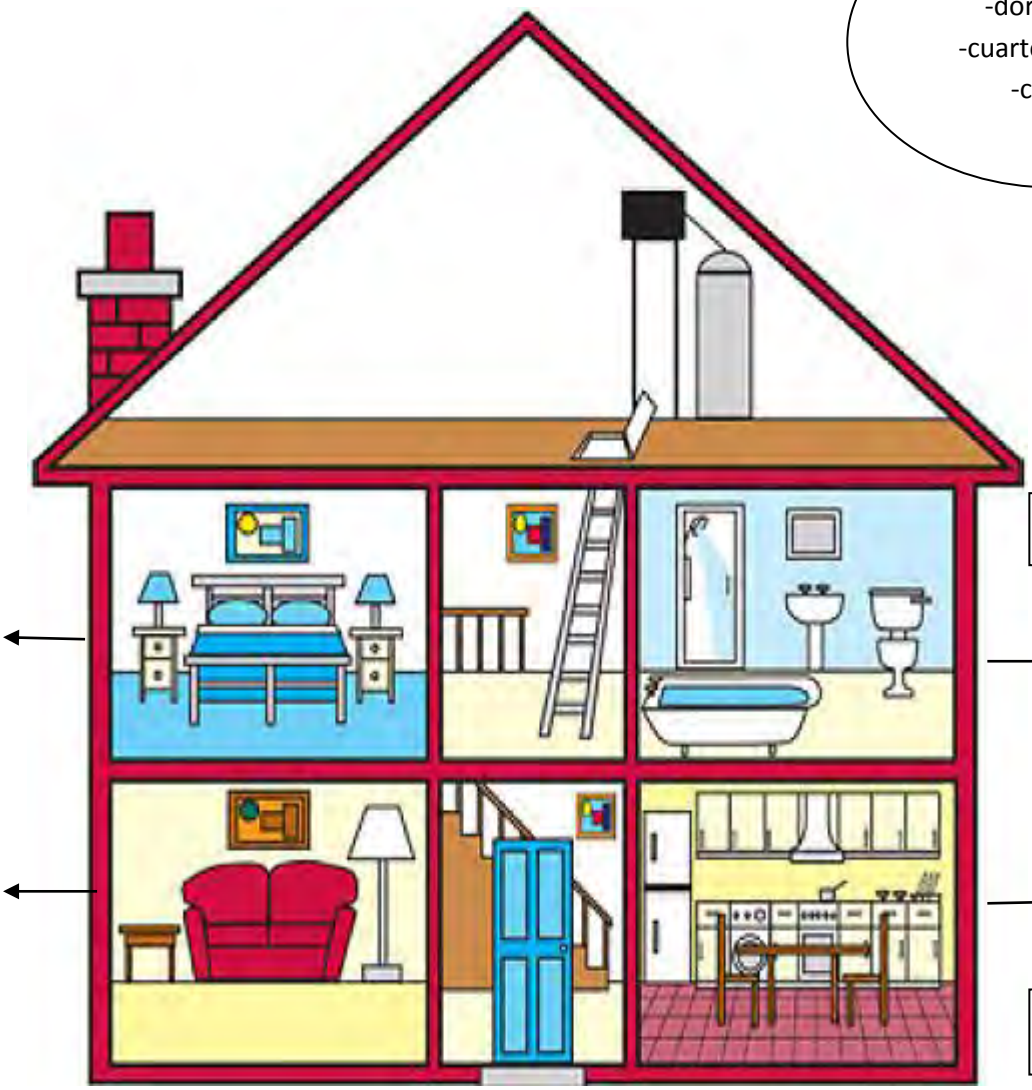
ANEXOS[8]

Anexo 1

Unidad: Alquiler

-Indica las partes de la casa con las siguientes palabras:

-salón
-dormitorio
-cuarto de baño
-cocina



segunda planta

primera planta

[8] Actividades realizadas por las masterandas Chi Woei Chen Liu, Jingwen Dou, Xiang Gao y Xian Li.

Anexo 2

Unidad: Trámites y Documentos

-Busca la conexión entre ellos y relaciónalos:

Empadronamiento	Es un documento que indica la residencia y el domicilio habitual.
Autorización de regreso	Se trata de un documento que permite a una persona extranjera salir de España y el posterior retorno al territorio nacional.
Renovar	Volver a realizar un trámite o un documento.
Cita previa	Tienes que solicitarla antes de entregar los documentos para que te confirmen la hora, la fecha y el lugar para hacerlo.
NIE	Es un carné para los extranjeros que contiene tus datos personales, tu fotografía y tu huella dactilar.

Anexo 3

Unidad: Banco

- A continuación fíjate en las instrucciones de un cajero automático para sacar dinero. Completa los espacios con la forma correcta del imperativo en la forma *usted:*

marcar – pulsar – coger – teclear – elegir – retirar – introducir

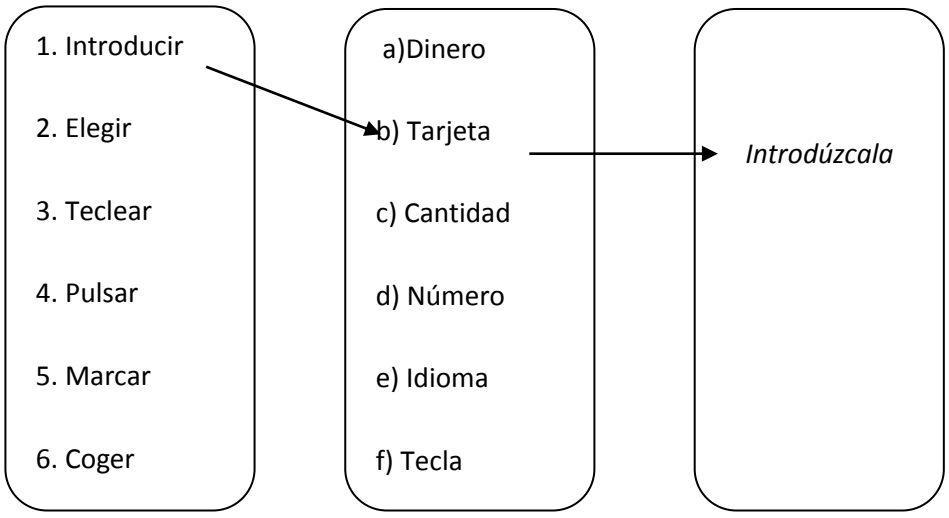
Primero _____ su tarjeta. A continuación

_____ su idioma. Después _____

su número personal o pin, y _____

la tecla "retirada de efectivo" y _____

-Completa el ejercicio utilizando los verbos de la primera columna en la forma usted de imperativo y sustituyendo los nombres de la segunda columna por el pronombre de objeto directo:



Anexo 4

Unidad: Alquiler

-Ahora describe tu vivienda ideal con más detalles. Puedes consultar las características del cuadro:

Una vivienda ideal para mi tiene que…

Ser	**Estar**	**Tener**
céntrica	en el centro de la ciudad	mucho espacio
luminosa	en el centro histórico	dos… habitaciones
exterior	un poco lejos del centro	garaje
tranquila	en las afueras	terraza
muy grande	en una urbanización	jardín
no muy cara	en el campo	una sala grande
acogedora	en la costa	dos… baños
espaciosa	en la sierra	una cocina grande
cómoda		calefacción

_____

_____

_____

_____

Anexo 5

Unidad: Alquiler

Buscar la vivienda

-Lee los siguientes anuncios en los que se ofrecen viviendas en alquiler:

Madrid Ciudad Universitaria. Alquilo habitación en piso compartido con 2 baños, 4 habitaciones, cocina amueblada y salón luminoso. 350 euros al mes. Tel.:675345670

Centro de Madrid, piso en alquiler de una habitación con salón, cocina y baño. Interior y bien comunicado. Precio 600 euros. Contacto: bus_123@gmail.com

Apartamento en una urbanización de Madrid. 1 dormitorio, 1 baño, 1 salón pequeño pero luminoso. Zona tranquila. Un mes de fianza. 700euros/mes (gastos de comunidad incluidos). Tel.: 698706345

Se alquila piso para compartir en las afueras de Madrid.3 dormitorios, 2 baños, un salón, cocina y terraza grande. Calefacción central. Fianza 2 meses. Precio 300 euros. Contacto: lagunilla@hotmail.com

-¿Cuál de las viviendas anteriores puede ser más adecuada para las siguientes personas? Con tu compañero, busca en los anuncios cuál es la vivienda ideal para cada uno de ellos y luego compáralo con tus compañeros:

Soy Sara. Estoy preparando un examen para ser médico, así que necesito vivir sola para poder estudiar tranquilamente.

Me llamo Mcgrady. He venido a España unos meses para estudiar español y quiero aprovechar estas vacaciones para conocer a muchos españoles. Me gustaría vivir en el centro de la ciudad.

Soy Lang. Estudio Filología Hispánica en la Universidad Complutense. Prefiero vivir cerca de mi universidad, por eso estoy buscando un piso compartido en el barrio universitario.

Soy Andrew, estoy buscando un piso para compartir con otras personas, a las afueras de la ciudad.

Anexo 6

Unidad: Alquiler

-Ahora crea con tu compañero un diálogo con la siguiente información:

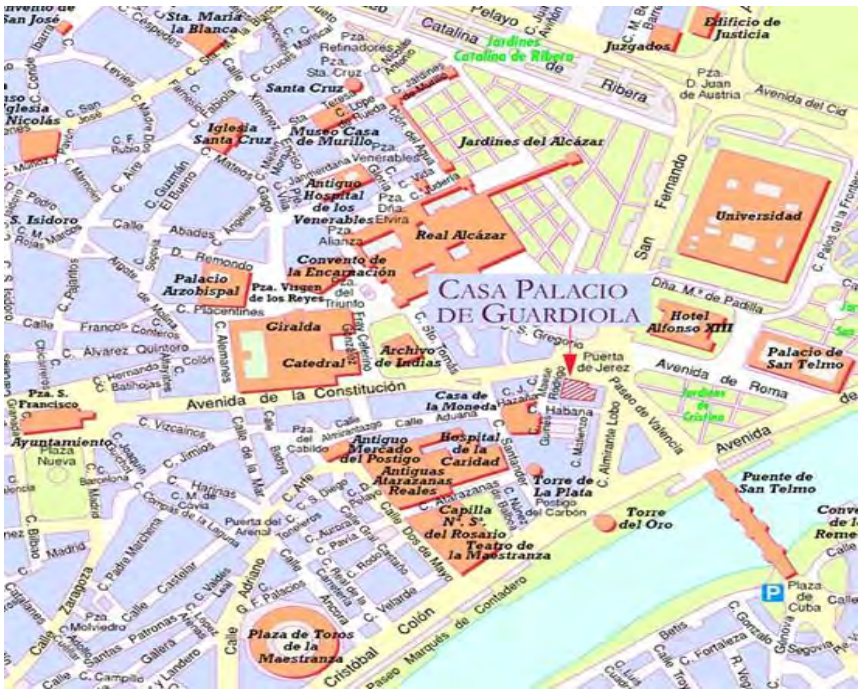
INQUILINO	PROPIETARIO
-Llama y saluda.	-Saluda.
-Pregunta las características del piso como: número de habitaciones, si tiene luz, si es silencioso, si está bien comunicado, etc.	-Informa sobre las características del piso.
-Pregunta por el precio.	-Informa sobre el precio y gastos de comunidad.
-Pregunta cuando puedes verlo.	-Acuerda cuando puedes enseñar el piso.
-Da las gracias y despídete.	-Despídete.

Anexo 7

Unidad: Viajes

-Representa con tu compañero esta situación en una oficina de turismo y utiliza el mapa de la ciudad de Sevilla:

Turista	**Trabajador de la oficina de turismo**
-Saluda	-Contesta al saludo
-Pide un mapa de la ciudad	-Da el mapa y explica qué museos y monumentos son los más importantes
-Pregunta cuáles son los museos y monumentos más importantes para visitar	-Indica el horario de la catedral
-Pregunte el horario de la catedral	-Despídete
-Da las gracias y despídete	



Anexo 8

Unidad: Compras

- Haz una lista de la compra y negocia con tu compañero/a las ofertas del supermercado. A continuación elabora una conversación entre el dependiente y el cliente intentando usar las estructuras aprendidas anteriormente.

Anexo 9

Unidad: Viajes

-Fíjate en las siguientes ofertas de viajes y elige el viaje ideal para ti. Luego, justifica tu elección ante tus compañeros:

BEIJING
Precio desde: 2,500**€**
Más detalles: www.supergangas.es
Ven a conocer la capital de China, una de las ciudades más importantes de Asia y del mundo. Atrévete a recorrer desde sus barrios más tradicionales a las zonas más vanguardistas de la ciudad. Será una experiencia inolvidable. Una mezcla de cultura milenaria y de modernidad.

MENORCA.
La isla paradisíaca
Precio desde: 199,00 **€**
Más detalles: www. supergangas.es
Menorca es una isla maravillosa donde el visitante encuentra un paraíso de tranquilidad. La belleza de sus calas hace de la isla un lugar idóneo para unas agradables vacaciones alejadas del ruido y del estrés de la vida cotidiana.

TOLEDO
Precio desde: 90,00€
Más detalles: www.supergangas.es
Toledo la ciudad de las tres culturas. Piérdase por las callejuelas de esta Pequeña ciudad española y descubra La riqueza de su historia y de sus Monumentos. Una joya por descubrir Al alcance de cualquiera

LA GRA MURALLA CHINA
Precio desde: 3,200**€**
Más detalles: www.supergangas.es
Descubre uno de los monumentos más Importantes del mundo. Una maravilla Difícil de olvidar. Podrás hacer un pequeño Recorrido y transportarte a los orígenes de Esta cultura milenaria.

Anexo 10

Unidad: Fiestas

-Fíjate en estas imágenes, ¿Qué crees que puede celebrarse en esta fiesta? Coméntalo con tu compañero:

Anexo 11

Unidad: Gastronomía

- Comenta con tu compañero las siguientes cuestiones:

¿Sabes qué es "EL POSTRE"?

Observa estas fotos, ¿te gustaría probar estos platos?

Natillas

Macedonia de frutas

Arroz con leche

Tarta de manzana

Tarta de queso

Helado

Tarta de chocolate

Flan

¿A qué crees que saben? ¿Crees que son platos fríos, calientes, dulces, salados, picantes, agrios…?

¿Qué ingredientes crees que pueden llevar?

Anexo 12

Unidad: Gastronomía

POSTRE A LA POSTRE

Una comida española normalmente se divide en tres partes: el primer plato, un segundo y el postre, que se toma al final. El postre es un plato frío que siempre es dulce, así que se diferencia de los platos del menú porque, en España, casi todos los platos que se toman "de primero" o "de segundo" son salados. Al igual que en China se suele comer fruta al final de las comidas, el postre en España también puede ser fruta. La diferencia está en la presentación de la misma: mientras los chinos cortan y pelan la fruta sirviéndola en el centro de la mesa para todos los comensales, los españoles comen la fruta de forma individual, igual que el resto de los platos. Así, cada persona come la fruta que elige, tanto si se trata de piezas enteras, como una manzana, una pera, una naranja o un plátano, como si son trozos de una fruta de mayor tamaño, como una raja de sandía o de melón.

Además de fruta natural, también se suele tomar de postre macedonias de frutas(una combinación de frutas variadas cortadas en trozos pequeños, que se mezcla con azúcar, licor o zumo de frutas). Se le puede añadir también fruta en almíbar, aunque estas también se pueden tomar de forma separada. En España, la fruta en almíbar enlatada más habitual es el melocotón o la piña, mientras que en China es frecuente encontrar latas de rambután o lichis.

Aparte de fruta, el postre puede ser más elaborado; algunos ejemplos son el flan de huevo o vainilla, las natillas, el arroz con leche, tartas variadas (de manzana, de frutas, de queso, de chocolate, etc.), el yogur (natural, de distintos sabores o con frutas) o los helados, que, como los yogures, también pueden ser de distintos sabores: chocolate, vainilla, nata y fresa son los más tradicionales. Como ya hemos comentado, los postres son individuales, de manera que se presentan en raciones o porciones para una sola persona.

Algunos postres pueden ser "de temporada", así que son dulces que se comen y que puedes comprar en las pastelerías sólo durante unos días al año. Muchas familias españolas toman como postre polvorones, turrón o roscón de reyes durante las Navidades y huesos de santo o torrijas de vino en Semana Santa.

La mayoría de estos dulces que hemos presentado como postre también se pueden tomar en otros momentos del día, como desayuno o como merienda. En algunas ocasiones, hay un dulce obligado que no puede faltar, como la tarta en los cumpleaños y las bodas (que también se sirven al final de la comida), los bombones en el día de San Valentín (no se toman al final de las comidas), el chocolate con churros para celebrar la llegada del Año Nuevo o el roscón de reyes el Día del Niño (6 de enero) que se toman en el desayuno.

Otras veces no importa el momento que sea, que los dulces siempre son bienvenidos a cualquier hora del día, como los bombones o los helados durante el verano.

Glosario:

Almíbar	糖浆	Bombón/es	巧克力糖
Canela	肉桂	Gelatina	果冻
Lichis	荔枝	Maicena	玉米粉
Mantequilla	黄油	Polvorón	杏仁糕
Rambután	红毛丹	Turrón	杏仁糖
Torrija	parecido a 西多士	Vainilla	香草

Anexo 13

Unidad: Costumbres y tradiciones

En España, una persona educada en la mesa debe esperar a que todos los **comensales** estén sentados para empezar a comer. También es de educación esperar a que todos terminen de comer para poder levantarte (a menos que tengas que irte antes por motivos importantes; en ese caso, tendrás que pedir disculpas y dar una breve explicación). De ninguna manera se puede eructar y si hay sopa en el menú, no se debe hacer ruido al sorberla. Si estás en un restaurante, no puedes tirar ningún desperdicio como espinas, cáscaras o huesos al suelo, sino que se deja a un lado de nuestro propio plato o en una **servilleta** de papel.

Si eres un invitado en una casa, lo normal es que lleves un buen vino para beber durante la comida o un postre para compartir con tus **anfitriones**, no la esperada fruta que se regala en China. Igualmente, como invitado **cortés** y correcto, deberás quedarte durante la **sobremesa** a **charlar** un poco y no abandonar la casa inmediatamente después de comer. A cambio, puedes, y debes, quedarte con tus zapatos puestos porque los españoles nunca piden a sus invitados que se descalcen. Si alguien se quita los zapatos a la puerta de casa, lo vemos como algo raro y extraño.

El saludo en España se hace mediante dos besos en las mejillas si una de las personas que saludan (o las dos) es mujer. En el caso de los hombres, se darán un apretón de manos o unas palmadas en el hombro o espalda. Si una persona no sigue estas normas, las demás pensarán que es fría, rara; e incluso, **maleducada** o **grosera**. También se sigue el mismo **ritual** en las despedidas, que además se alargan hasta el punto de que varios amigos llegan a despedirse varias veces.

Todo el mundo se alegra de recibir regalos. En España **hacemos regalos** por el cumpleaños, una boda, para celebrar la Navidad, San Valentín o incluso sin motivo alguno. Los regalos tienen que estar envueltos para que la persona que los recibe pueda abrirlo justo cuando se los dan. Guardarlos para abrirlos más tarde, en solitario y sin la presencia del que regala es de mal gusto porque parece que no te importa ni agradeces los regalos. Si los regalos te gusta o no, no es importante: siempre tendrás que sonreír y agradecerlo.

Otras acciones que te hacen ser educado son: taparte la boca con la mano al **estornudar**, al **toser** o al **bostezar**, sujetar la puerta a alguien que va a pasar, incluso si es un desconocido, respetar las filas esperando tu turno sin colarte y no tirar papeles al suelo en la calle. Sin embargo, no es de personas educadas **estirarse** durante un bostezo, **escupir** en la calle ni **masticar** con la boca abierta.

GLOSARIO:

Comensal: persona que come 用餐者
Anfitrión 主人
Sobremesa: charla que tiene lugar después de las comidas
Maleducado/a 没礼貌 / 没家教
Ritual: Orden y forma de actuar 仪式
Estornudar 打喷嚏
Bostezar 打哈欠
Escupir 吐痰
Servilleta 餐巾
Cortés 有礼貌
Charlar (informal) 聊天
Grosero/a 无礼
Hacer un regalo: Regalar
Toser 咳嗽
Estirarse 伸懒腰
Masticar 嚼

Comensal: persona que come 用餐者
Anfitrión 主人
Sobremesa: charla que tiene lugar después de las comidas
Maleducado/a 没礼貌 / 没家教
Ritual: Orden y forma de actuar 仪式
Estornudar 打喷嚏
Bostezar 打哈欠
Escupir 吐痰
Servilleta 餐巾
Cortés 有礼貌
Charlar (informal) 聊天
Grosero/a 无礼
Hacer un regalo: Regalar
Toser 咳嗽
Estirarse 伸懒腰
Masticar 嚼

Anexo 14

Unidad: Costumbres y tradiciones

-Busca y señala en el mapa los diferentes barrios de Madrid mencionados en el texto:

Anexo 15

Unidad: Gastronomía

PROPONGO UN BRINDIS: *chinchin*

En España brindamos normalmente con una bebida alcohólica; existe la creencia de que no se debe brindar con agua o con la copa vacía. Los brindis también son diferentes en las dos culturas: mientras en China la altura a la que queda la copa o el vaso refleja la relación entre los que brindan, en España no dice nada. De hecho, las personas no se fijan a qué altura quedan sus copas.

Lo importante de un brindis son las palabras que se dicen antes de levantar la copa. Siempre empieza con la preposición "POR" y sigue con el motivo del brindis, que suele ser positivo: "por la amistad", "por un buen trabajo", "por que tengamos suerte en los exámenes", etc. Si a nadie se le ocurre un motivo por el que brindar, es muy común decir: "Arriba, abajo, al centro y adentro".

-Responde verdadero o falso según el texto:

EN ESPAÑA…

- Brindamos incluso con la copa vacía
- A veces se puede brindar por algo negativo
- Siempre hay un motivo por el que brindar
- No se puede brindar con una bebida que no sea alcohólica
- La altura donde quedan las copas de las personas que brindan no refleja la relación que hay entre ellas

GLOSARIO:

- Caña: vaso pequeño de cerveza rubia
- Aperitivo: "comida" que se hace justo antes del almuerzo (comida del mediodía)
- Jarra: recipiente con asa para beber cerveza 一扎
- Tapas: comidas típicas de España que normalmente se sirven en pequeños platos
- 西班牙小吃
- Cava 多汽泡香槟
- Champán 香槟
- Tercio: 1/3 l, es decir, 330 cl. 三分之一
- Botellín: 200-250 ml. 瓶
- Tirar la cerveza: Servir la cerveza con el grifo (啤酒阀)
- Rubia: Cerveza tradicional de cebada 啤酒
- Negra: Cerveza de cebada tostada 黑啤
- De trigo: Cerveza hecha a base de trigo 麦啤
- 0,0 (cero-cero): Cervezas que no contienen nada de alcohol
- 不含酒精的啤酒
- Sin alcohol: Cervezas que casi no tienen alcohol. Tienen 1% de alcohol.
- 低酒精啤酒
- Clara: Cerveza suavizada con gaseosa o refresco de limón.
- 啤酒加气水或柠檬气水

Anexo 16

Unidad: Fiestas

-Elige la repuesta adecuada:

1. La Semana Santa celebra…

   a. La última semana de la vida de Jesús.
   b. La vida de los españoles.
   c. La llegada de la primavera.

2. Lo típico en Semana Santa es…

   a. Comer tapas.
   b. Sacar los pasos en procesión.
   c. Hacer fuegos artificiales.

3. Las procesiones se hacen en:

   a. Las casas.
   b. Las calles.
   c. Los parques.

4. Una de las comidas típicas en Semana Santa es:

   a. La tortilla.
   b. La paella.
   c. Torrijas.

Anexo 17

Unidad: Costumbres y tradiciones

-Con un compañero, elige 4 imágenes y asocia cada una de ellas a una tradición española mencionada en el texto. Explica lo que sepas de ella con tus propias palabras al resto de la clase:

Metro Chueca

Chulapos

Rosa del Azafrán

Barquillo

Paella

Placa conmemorativa

Mantón de Manila

Clavel

Fiesta del Orgullo Gay

Anexo 18

Unidad: Costumbres y tradiciones

-Reflexiona lo que haces en cada una de estas situaciones y compáralo con lo que hacen la mayoría de los españoles:

¿QUÉ HACES EN LAS SIGUIENTES SITUACIONES?	YO…	LOS ESPAÑOLES…
¿Cuándo te lavas los dientes antes de desayunar o después?		Se levantan, desayunan, y después, se lavan los dientes.
¿Cuándo te sueles duchar, por la mañana o por la noche?		Normalmente se duchan por la mañana, antes o después de desayunar.
¿Qué sueles desayunar?		Suelen desayunar café o leche con algún dulce para acompañar: tostadas, galletas, bollos, bizcochos, etc.
¿Qué sueles hacer antes de acostarte?		Ven la televisión o leen un poco. Hay quienes juegan a la consola o terminan algún deber para el día siguiente.
¿Dónde está la lavadora en tu casa?		Colocan las lavadoras en la cocina o en la terraza. A veces hay un cuarto específico sólo para la lavadora.
¿Cuándo tomas sopa en una comida al principio o al final?		Si hay sopa para comer, la toman siempre al principio de la comida como primer plato.
¿Haces la cama por las mañanas?		Hacen la cama todas las mañanas.

GLOSARIO: Consola 电动游戏 Lavadora 洗衣机 Hacer la cama 整理床

Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA
Universidad de Tamkang (Taiwán)

Resumen

Conocer las creencias, preferencias y actitudes de un determinado grupo de alumnos en relación con las diferentes variedades del español, o con la enseñanza/aprendizaje de una destreza particular, resulta de sumo interés para todos los agentes implicados en el campo de la didáctica del español como lengua extranjera (E/LE), ya que tal información puede contribuir a prevenir futuros problemas docentes asociados a tales creencias, preferencias y actitudes. Pues bien, el objetivo principal de este artículo es dar a conocer las creencias y actitudes de una representación amplia de alumnos taiwaneses de E/LE con respecto a las variedades fonéticas del español. Así, abordando una línea de investigación en el ámbito del E/LE apenas tratada hasta ahora, se pretende responder a preguntas como las siguientes: ¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación de España? ¿Qué piensan sobre la pronunciación de Hispanoamérica? ¿Saben distinguir ambas variedades? ¿Qué prefieren, la pronunciación española o la hispanoamericana? ¿Por qué? ¿Tienen algún prejuicio? Para ello, se presentarán los resultados de una encuesta realizada en el marco del proyecto *Adquisición y aprendizaje del componente fónico de español como lengua extranjera en Taiwán*[1]. Los datos obtenidos hasta el momento revelan que la mayoría de los alumnos de E/LE de Taiwán encuestados prefieren el acento castellano al hispanoamericano, así como la existencia de una serie de creencias y prejuicios entre estos estudiantes que explican tal predilección.

***Palabras clave**: español lengua extranjera, alumnos taiwaneses, creencias, actitudes, pronunciación.*

1. Introducción

La pronunciación de un idioma tiene que ver con la *competencia fonética* de los hablantes, esto es, con la capacidad que permite a una persona producir y reconocer los elementos propios de una lengua a todos los niveles (sonidos, unidades rítmicas, unidades entonativas), así como identificar los que no lo son (Iruela, 2004: 35). Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, epígrafe 5.2.1.4.), la competencia fonética se puede definir como la destreza en la percepción y la producción de: a) las unidades de la lengua (fonemas) y su realización en sonidos

[1] Proyecto copatrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia del Gobierno de Taiwán y el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Para más información sobre el proyecto internacional en el que se inscribe la presente investigación, visítese el espacio web Fono.ele.

concretos (alófonos); b) los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad y demás); c) la composición fonética de las palabras (su estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.); d) los fenómenos de coarticulación (asimilación al punto de articulación, reducción de las vocales átonas, relajación articulatoria, elisión de sonidos consonánticos); e) el acento y el ritmo de las oraciones; f) la entonación.

Hoy día la competencia fonética se considera una parte fundamental de las destrezas orales de la lengua[2], o lo que es lo mismo, de la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción oral[3]. Por otro lado, la pronunciación defectuosa en una lengua extranjera no es simplemente un indicador de bajo nivel de conocimiento de la lengua, sino sobre todo un problema de comunicación y de interrelación social[4]. Sin embargo, aunque existe un acuerdo general sobre la importancia de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera (Llisteri, 2003; Iruela, 2004) y, por otro lado, la investigación en fonética contrastiva y análisis de errores son líneas de trabajo que han adquirido en la última década un importante desarrollo[5], los problemas fónicos siguen ocupando un lugar secundario en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que todavía no gozan de un espacio significativo en la práctica del aula. A esto hay que añadir que son muy pocos los trabajos de didáctica del español como lengua extranjera (E/LE), tanto teóricos como prácticos, centrados en este aspecto de la expresión oral[6]. Esta generalizada falta de atención al desarrollo de la competencia fonética en el aula de E/LE acarrea graves consecuencias para los alumnos, sobre todo a la hora de interactuar e integrarse socialmente[7].

En lo que concierne al campo de la enseñanza del español a sinohablantes, también existen estudios recientes sobre fonética contrastiva y análisis de errores, donde se comparan diferentes aspectos fónicos del español y el chino (Lin, 1989; Ortí, 1990; Wang, 2001, 2007; Blanco, 2004; Cortés, 2005, 2010; Planas, 2007, 2008, 2009, 2010; Cao, 2006), se analizan las dificultades y errores de pronunciación de los alumnos de habla china (Ortí, 1990; Cortés, 2005, 2010; Chen, 2011), y se presentan métodos y actividades específicas para la clase de pronunciación con este tipo de aprendices (Ortí, 1990; Lu, 1998; Cortés, 2007, 2009, 2010; Villaescusa, 2008, 2010a, 2010b; Briz, 2011). Todos estos trabajos reivindican, en definitiva, la importancia de la enseñanza de la pronunciación en la clase de español (Iruela, 2004; Poch, 2004).

No obstante, hasta ahora no se ha publicado, que nosotros sepamos, ningún trabajo que aborde las creencias, opiniones y actitudes de los alumnos sinohablantes de español en relación con la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación[8]. La ausencia de este tipo de estudios resulta bastante sorprendente, ya que conocer las creencias, preferencias y actitudes de un determinado grupo de alumnos en relación con las diferentes variedades del español, o con la enseñanza/aprendizaje de una destreza particular, por ejemplo, resulta de sumo interés para todos los agentes e instituciones implicados en el campo de la didáctica del E/LE y, por lo tanto, tal

[2] Así lo confirman los estudios recientes sobre esta destreza, tras varias décadas de abandono a causa del énfasis puesto en una mal entendida "comunicabilidad" del lenguaje (Iruela, 2004).
[3] Cfr. grupo de investigación Fono.ele (en línea).
[4] Cfr. grupo de investigación Fono.ele (en línea).
[5] En España, esta área de investigación va adquiriendo cada vez mayor presencia, sobre todo en lo que respecta a la comparación de diferentes aspectos fónicos del español y lenguas como el inglés.
[6] Sobre las razones de esta contradicción, cfr. grupo de investigación Fono.ele (en línea).
[7] Sobre estas consecuencias, cfr. grupo de investigación Fono.ele (en línea).
[8] En realidad, tampoco nos consta ninguna investigación sobre este tema en todo el ámbito de la enseñanza de la enseñanza del español como lengua extranjera.

información puede contribuir a prevenir futuros problemas docentes asociados a tales creencias, preferencias y actitudes. No cabe duda de que un mayor conocimiento no sólo de las dificultades reales de los alumnos en cuanto a la pronunciación, así como de sus errores (tanto receptivos como expresivos), sino también de sus creencias y actitudes hacia esta destreza nos permitirá orientar la enseñanza de la manera más adecuada e incrementar la presencia de objetivos y contenidos fónicos en los programas docentes.

2. Metodología

Para la presente investigación se ha seguido una metodología de tipo cuantitativo. Concretamente se ha utilizado una encuesta de opinión (ver anexo) basada, a su vez, en un test de percepción orientado a conocer la valoración de la norma fonética del español por parte de los alumnos. Para llevar a cabo esta encuesta, se hizo escuchar a los informantes cuatro grabaciones de audio de hablantes de español de diferentes zonas geográficas: cuatro textos orales, de entre 30 y 40 segundos de duración cada uno, de los cuales dos representaban la norma fonética "castellana" (Hombre 1 y Mujer 1) y otras dos, la norma fonética que grosso modo podríamos considerar "caribeña" (Hombre 2, colombiano, y Mujer 2, mexicana). Las preguntas de la encuesta tenían como finalidad conocer la opinión de los estudiantes sobre la pronunciación de cada uno de los cuatro hablantes escuchados, así como sus preferencias al respecto.

En un principio, la encuesta fue diseñada para ser usada con cualquier grupo de aprendices de E/LE, con lo que originalmente estaba redactada en español. No obstante, para este estudio fue traducida al chino con el fin de facilitar la comprensión de las preguntas por parte de los alumnos y, de esta manera, asegurar una mayor fiabilidad de las respuestas. Asimismo, antes de comenzar la prueba, se les explicó en español y en chino en qué consistía el cuestionario.

En cuanto al perfil de los informantes, al principio (primer semestre del curso 2011-2012) se recogieron datos personales de un total de 288 alumnos. Se trataba de estudiantes de español universitarios de grado (278) y posgrado (10) del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, casi todos nacidos en Taiwán y de nacionalidad taiwanesa[9]. El 58% de ellos tenía como lengua materna el chino; el 30% reconocía tener doble lengua materna (chino y taiwanés); mientras que el 12% restante afirmaba tener como lengua materna sólo el taiwanés[10]. Por otro lado, el 82% eran mujeres y el 18%, hombres; y casi todos (99%) con una edad comprendida entre los 18-25 años (el 1% restante, entre 25-35). Los tres gráficos siguientes muestran la distribución de los informantes en relación con las tres últimas variables sociales indicadas:

[9] Se descartaron los informantes de otras nacionalidades que no habían tenido como lengua materna, o lengua vehicular en la escuela, el chino mandarín.

[10] Se descartaron varios informantes que afirmaban tener como lengua materna el hakka (4), el inglés (4), el cantonés (1), el portugués (1) y el español (1). Por otro lado, cuatro estudiantes tenían doble nacionalidad, mientras que otros siete nacieron fuera de Taiwán; también fueron descartados para este estudio.

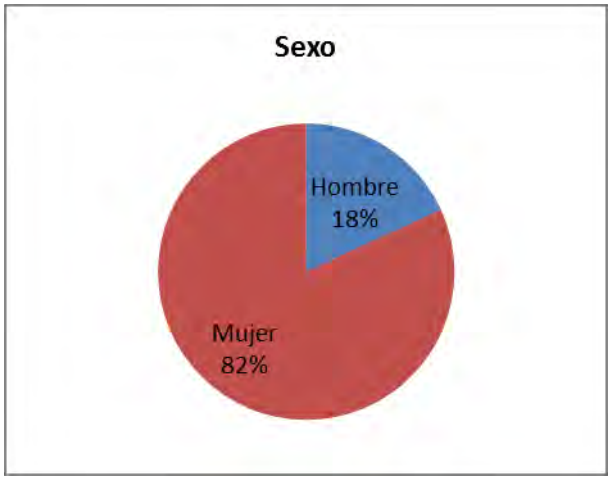


Gráfico 1 – Variable "sexo"

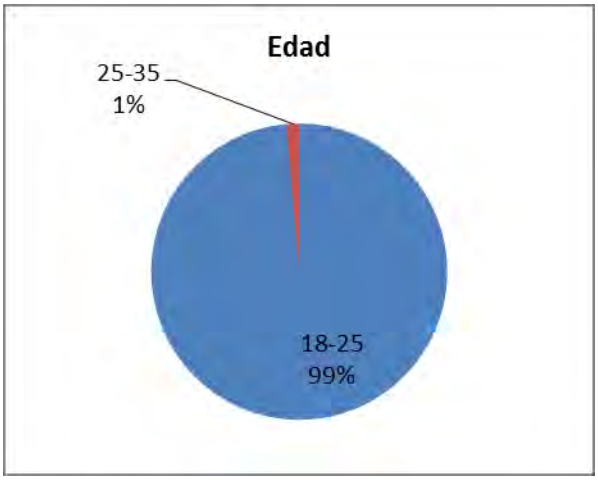


Gráfico 2 – Variable "edad"

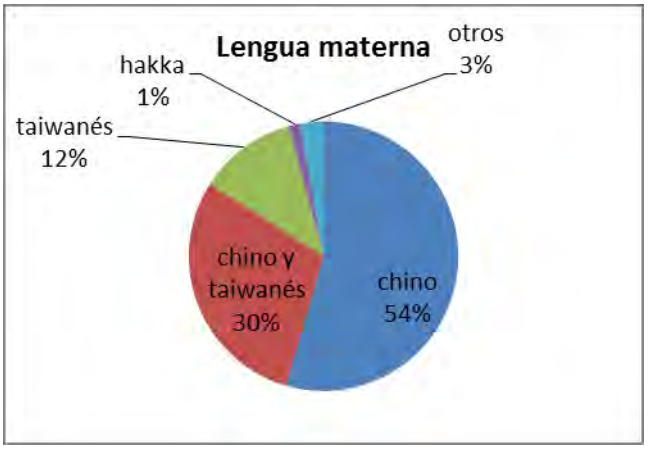


Gráfico 3 – Variable "lengua materna"

Otro factor social contemplado en el proyecto y, por tanto, en el formulario de recogida inicial de datos, era el contacto con el español, mediante las seis preguntas que muestran los siguientes gráficos. Los tres primeros inciden en las ocasiones de contacto en contextos de inmersión:

Gráfico 4 – Variable "contacto con el español" (1)

Gráfico 5 – Variable "contacto con el español" (2)

Gráfico 6 – Variable "contacto con el español" (3)

Es decir, la mayoría de los informantes indicó que en los últimos cinco años o no había visitado ningún país de habla hispana (48%) o sólo lo había hecho una vez (38%). Del 52% que afirmaba haber visitado alguno de estos países, los porcentajes más altos corresponden las estancias medias (entre uno y seis meses, 33%) o largas (seis meses o más, 42%). En cuanto al uso del español durante esos viajes, si bien la mayoría afirmaba haberlo practicado siempre o con frecuencia (69%), llama la atención (negativamente, pues se trata de estudiantes de español universitarios) que un 31% reconociera no haberlo usado nada o poco.

Las otras tres preguntas abordaban las ocasiones de contacto con el español en su propio país, es decir, en situación de no inmersión:

Gráfico 7 – Variable "contacto con el español" (4)

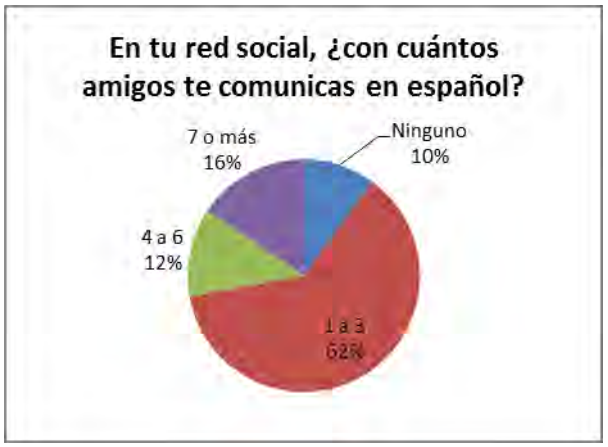


Gráfico 8 – Variable "contacto con el español" (5)

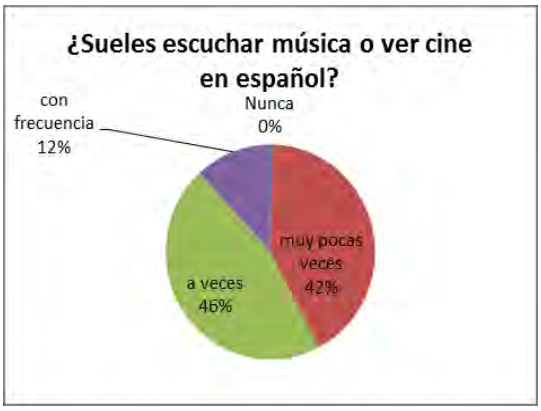


Gráfico 9 – Variable "contacto con el español" (1)

Como se ve, la mayoría de los informantes aseguraba que muy pocas veces (66%) o sólo a veces (27%) usaba el español fuera del aula. Lo cual se corresponde con la respuesta a la siguiente cuestión, en que la mayoría afirmaba tener muy pocos amigos con los que practicar español (de uno a tres amigos, el 63%). Las respuestas a la última pregunta arrojan resultados similares entre los que sólo a veces suelen escuchar música o ver cine en español (46%) y quienes lo hacen muy pocas veces (42%).

Por último, se cuestionaba a los alumnos sobre factores lingüísticos externos, como su nivel de español y de segunda lengua extranjera (inglés):

Gráfico 10 – Variable "nivel de español"

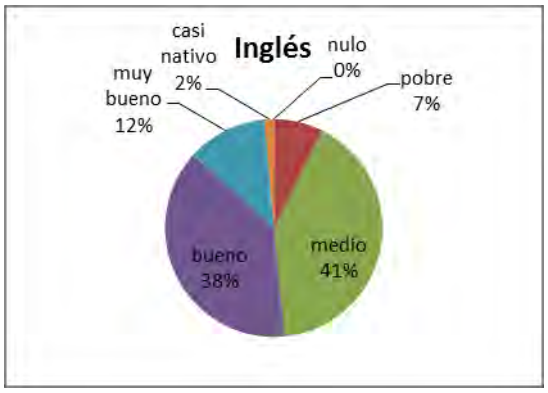


Gráfico 11 – Variable "nivel de inglés"

Como se puede observar, la mayoría de los informantes consideraba que su nivel de español era medio (60%). Por otro lado, y como cabía esperar, en general los alumnos reconocían que su nivel (bueno y muy bueno) de inglés era superior al de español.

Veamos, a continuación, los resultados que arroja el análisis de las encuestas de opinión completadas por estos alumnos.

3. Resultados

En la primera parte de la prueba, los alumnos, después de escuchar los cuatro audios consecutivamente (por este orden: Hombre 1, castellano, Hombre 2, colombiano, Mujer 1,

castellana, Mujer 2, mexicana), tenían que contestar a dos preguntas. La primera les invitaba a seleccionar a los dos locutores que entendían mejor, he aquí los resultados:

Gráfico 12 – Comprensión de los locutores

Como puede apreciarse, la mayoría de los informantes considera que entiende mejor al Hombre 1 (variedad peninsular castellana), aunque otro porcentaje alto se decanta por la Mujer 1 (también norma castellana). Es decir, un 69% de los encuestados prefiere la norma peninsular frente a la hispanoamericana (31%). Desde otro punto de vista, los alumnos que afirman entender mejor a las dos mujeres (55%) superan ligeramente a los que indican comprender mejor a los dos hombres (45%).

La siguiente pregunta tenía como finalidad inquirir sobre las razones por las que los estudiantes creen que entienden mejor a uno u otro locutor, para lo cual se les ofrecía únicamente dos opciones: mayor claridad de la pronunciación, por un lado, y mejor vocalización, por otro. Pues bien, una exigua mayoría señala que la pronunciación de su(s) locutor(es) preferido(s) es más clara, mientras el resto considera que la razón de su predilección es que vocaliza(n) mejor, tal como revela el siguiente gráfico:

Gráfico 13 – Razones de una mejor comprensión

A continuación, los participantes en la encuesta debían volver a escuchar los cuatro audios, pero esta vez no seguidos sino con un intervalo de tiempo suficiente para que les diera tiempo a valorar, por separado, el acento de cada uno de los locutores, eligiendo entre las siguientes seis

opciones: suave, melódico, frío, agresivo, dulce, enérgico (pregunta 3). En los cuatro gráficos siguientes se muestra el resultado de esta parte de la encuesta, confrontando los resultados que atañen a la norma peninsular castellana, por un lado, con los correspondientes a la variedad americana caribeña, por otro:

Norma peninsular castellana

Gráfico 14 – Sobre el acento castellano (hombre)

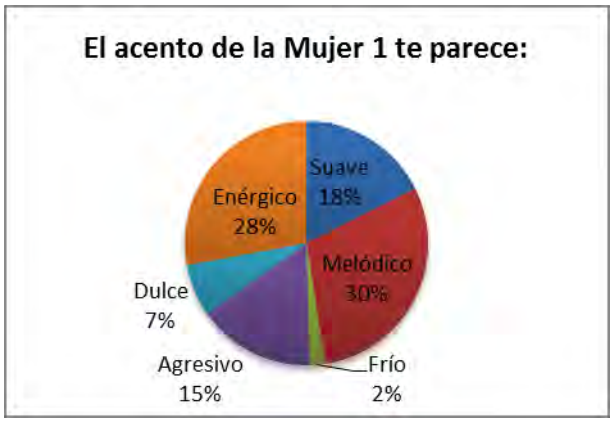


Gráfico 15 – Sobre el acento castellano (mujer)

Norma americana caribeña

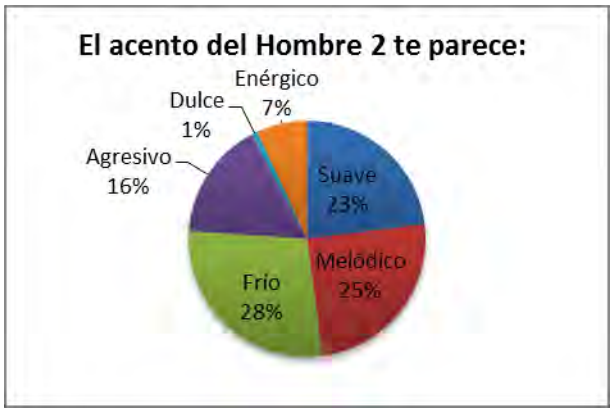


Gráfico 16 – Sobre el acento colombiano (hombre)

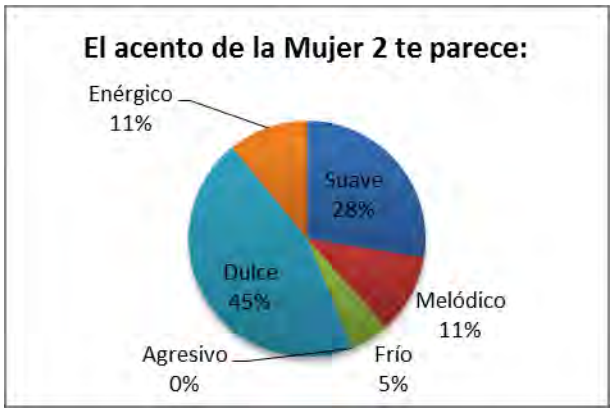


Gráfico 17 – Sobre el acento mexicano (mujer)

Si comparamos las opiniones de los informantes con respecto a las dos normas cuestionadas, observamos que, del acento correspondiente a la norma peninsular, la mayoría destaca, por igual tanto en el hombre como en la mujer, su carácter melódico, suave, enérgico y agresivo; mientras que tan solo una minoría lo considera frío (más el hombre que la mujer) o dulce (más la mujer que el hombre). Con respecto a la norma americana, los porcentajes del hombre y la mujer difieren más que en el caso anterior: del acento del locutor varón, los informantes destacan casi por igual su naturaleza fría (28%), melódica (25%) y suave (23%), algo agresiva y muy poco o nada enérgico ni dulce; mientras que a casi la mitad de los alumnos el acento de la locutora les resulta dulce (45%) y, en menor medida, suave (28%). Por otro lado, si atendemos al sexo de los locutores, observamos que los porcentajes correspondientes a los dos hombres y a la Mujer 1 se aproximan entre sí, quedando la Mujer 2 (acento mexicano) como un caso de especial dulzura y suavidad.

La tercera parte de la encuesta (pregunta 4) tenía como objetivo comprobar la capacidad de

los informantes de identificar la zona del ámbito hispánico a la que pertenece cada uno de los locutores: español de España (castellano) o español de Hispanoamérica (caribeño). Los resultados de esta sección quedan recogidos en los cuatro gráficos siguientes:

Norma peninsular castellana

Gráfico 18 – Origen del acento castellano (hombre)

Gráfico 19 – Origen del acento castellano (mujer)

Norma americana caribeña

Gráfico 20 – Origen del acento colombiano (hombre)

Gráfico 21 – Origen del acento mexicano (mujer)

Es decir, a la hora de identificar los cuatro acentos o bien como español de España o bien como español hispanoamericano, la mayoría de los alumnos acierta, aunque con diferencias en los porcentajes. Así, donde hay más acuerdo es el caso de la Mujer 2 (norma peninsular castellana, 90%), siendo bastante alta también la conformidad para la Mujer 2 (variedad americana caribeña, 81%). Más dudas provoca en los informantes la identificación del acento de los locutores varones, en ambos casos con porcentajes similares de aciertos (69% y 68%) y errores (31% y 32%).

Finalmente, las dos últimas preguntas del cuestionario obligaban a los alumnos, primero, a decantarse en cuanto al tipo de pronunciación que les gusta más, española o hispanoamericana, y luego a fundamentar los motivos de su elección mediante una pregunta abierta. En el siguiente gráfico se recogen los resultados relativos a la primera de estas dos cuestiones:

Gráfico 22 – Variedad fonética preferida

Como se puede apreciar, una amplia mayoría de los informantes (76%) se inclina por la pronunciación de España (norma castellana), frente a una clara minoría (24%) que prefiere el español hispanoamericano (caribeño). Las razones aportadas por los alumnos para justificar su elección son variadas, si bien una gran parte de los alumnos indica que la pronunciación de España: a) es más "clara" que la americana, porque se articula y se vocaliza mejor y el acento es más "marcado" y "enérgico", menos "borroso" (61 informantes); b) se entiende mejor y, por tanto, es más fácil de reconocer y aprender, sobre todo para los principiantes (39 informantes); c) les resulta más familiar por estar más acostumbrados a ella (25 informantes); d) es más "formal", "adecuada", "noble", "ortodoxa", "pura", "tradicional" y "exacta" (11 informantes).

Entre los que prefieren la pronunciación hispanoamericana, la razón general que se aduce es que les suena mejor porque la consideran más "cómoda" de escuchar, más "suave", "lenta", "melódica", "dulce", "agradable", menos "agresiva", más "rítmica", "musical" (como una canción), "viva, con más "sabor", menos "monótona", más "relajante" y menos "estresante", es más "mística" (31 informantes).

Como curiosidad final, otras razones aportadas por los informantes fueron: a) en la pronunciación española hay menos enlaces entre palabras y sonidos, es decir, se come menos palabras y sonidos (10 informantes); 2) la pronunciación americana es más "sexy", "atractiva", "simpática" y "bonita" (6 informantes); 3) la pronunciación americana no distingue entre "c" y "s" y otros sonidos, por eso la prefiero (4 informantes).

4. Discusión

De los resultados obtenidos se desprende, en primer lugar, que no hay ningún locutor al que los alumnos entiendan considerablemente mejor que a otros. En cambio, llama la atención lo mal parado que sale a este respecto el hablante varón número 2, de acento colombiano, a quien solo un 8% de los informantes afirma haber entendido mejor. Dado que en el correspondiente audio no hay razones fonéticas de peso que justifiquen este porcentaje tan bajo, la causa quizá podría estar relacionada con posibles dificultades a la hora de comprender el significado y el sentido del texto. No obstante, el nivel léxico y gramatical del español que se escucha en los cuatro

audios es similar (B1-B2)[11], de manera que una posible tarea para el futuro sería comprobar, mediante indagaciones adicionales, si efectivamente los estudiantes tienden a achacar al acento de un determinado locutor lo que en realidad es una baja competencia léxico-gramatical.

Los resultados tampoco reflejan una opinión claramente mayoritaria en relación con el motivo indicado por los estudiantes a la hora de justificar por qué entienden mejor a uno u otro locutor: el porcentaje de quienes eligen la claridad de la pronunciación prácticamente se equipara al de quienes optan por la mejor vocalización. Si a esto añadimos que algunos informantes decidieron marcar ambas opciones, quizá podría pensarse que éstos no tenían muy clara la diferencia entre ambas causas.

Por otro lado, una gran parte de los alumnos otorga claramente al acento de la mujer mexicana una mayor suavidad y, sobre todo, dulzura frente al resto de los acentos. En cambio, los dos acentos castellanos se consideran más enérgicos y agresivos que los caribeños, a la vez que la pronunciación de los hombres se ve como más fría que la de las mujeres. Estos resultados concuerdan con las preferencias de los alumnos por una u otra norma fonética, así como con las razones aportadas por éstos al final de la encuesta para justificar tal predilección.

En efecto, si se cruzan los datos de las preguntas 1 y 3 con los de las preguntas 4 y 5, se obtiene que prácticamente los mismos informantes que aseguran entender mejor la norma castellana, atribuyéndole un carácter más suave, melódico y enérgico, indican al mismo tiempo su predilección por la pronunciación de España por razones de claridad en la articulación y vocalización, por un lado, y de familiaridad y ortodoxia, por otro. Por el contrario, quienes afirman comprender mejor la norma caribeña, señalan al mismo tiempo su gusto por la pronunciación de Hispanoamérica por tratarse, precisamente, de una pronunciación más cómoda de escuchar (por su carácter suave, lento, melódico, dulce y agradable al oído).

En definitiva, las preferencias de los alumnos en cuanto a una u otra norma fonética del español, que la mayoría no tiene problemas en identificar y distinguir, se corresponden no sólo con su percepción de la articulación y vocalización de los sonidos (claridad del acento), sino también con sus creencias sobre el carácter (enérgico, suave, frío, dulce, melódico, agresivo.) del acento geográfico de los diferentes locutores. No obstante, llama la atención que para un porcentaje minoritario pero significativo de los estudiantes no resulte claro el origen del acento que escuchan, sobre todo cuando se trata de hombres.

5. Conclusiones

En la Introducción se indicaba que el objetivo del presente trabajo era responder a preguntas como: ¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación de España? ¿Qué piensan sobre la pronunciación de Hispanoamérica? ¿Saben distinguir ambas variedades? ¿Qué prefieren, la pronunciación española o la hispanoamericana? ¿Por qué? ¿Tienen algún prejuicio? Pues bien, de los datos aquí analizados, obtenidos a partir de una muestra bastante amplia y representativa de informantes, se desprende que la gran mayoría de los universitarios taiwaneses que estudian la carrera de español en Taiwán prefiere la pronunciación de España a la de

[11] Los temas de los cuatro audios eran: el periodismo escrito hoy día; un organismo internacional occidental; origen y desarrollo de la radio; la Organización de Estados Americanos.

Hispanoamérica, variedades que por lo general saben distinguir.

La razón principal que subyace a esta predilección es lo familiarizados que están los alumnos con la norma fonética castellana: al estar más acostumbrados a la pronunciación de España, la entienden mejor. Suponemos que esta familiarización es una consecuencia de dos factores: uno, la procedencia (peninsular) de la mayoría de los libros de texto y otros materiales (grabaciones sobre todo) usados en el aula, y otra, la procedencia de los profesores extranjeros (España) y lugar de formación de la mayoría de los profesores taiwaneses de español (también España).

El hecho de estar habituados al acento castellano lleva a los alumnos, a su vez, a establecer diferencias articulatorias con el acento americano; en la comparación éste sale perdiendo, ya que a oídos de los estudiantes tiene más enlaces y se come más sonidos, por lo que se etiqueta como "menos exacto" y, por tanto, "inauténtico". A estas dos causas deben añadirse los prejuicios de los alumnos contra el acento del español americano y sus creencias, previas incluso a su primer contacto con el aprendizaje del idioma, en la superioridad del acento español sobre el americano: aquél es más estándar, correcto, puro y ortodoxo que éste.

Habida cuenta de la realidad hispanohablante en el mundo hoy día, donde el número de hablantes con acento mexicano, por ejemplo, triplica al de hablantes con acento peninsular de España, y de la asunción de esta realidad por parte del Instituto Cervantes, también a la hora de preparar los exámenes DELE, pruebas que hoy día constituyen un requisito de graduación para casi todos los estudiantes de la carrera de español en Taiwán, como conclusión final de este trabajo destacamos la necesidad de luchar contra los prejuicios y las creencias de nuestros estudiantes en el día a día del aula, con el fin de hacerles ver la realidad antes señalada y predisponerles favorablemente hacia la pronunciación hispanoamericana. Para ello, resulta imprescindible aumentar el tiempo de contacto de los alumnos con el acento americano en el aula, así como fomentar, en la medida de lo posible, las ocasiones de contacto también fuera del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Pena, J.M. (2004): "Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino", en *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), Biblioteca Virtual RedELE, número especial.
- Blanco Pena, J.M. y Lee, Jing-Jy (2009): "Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos", en *Sinoele: Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 1, 1-16. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/1/adaptacion.pdf
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2009): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Gredos.
- BRIZ, I. (2011): "¿Por qué enseñar la pronunciación? Análisis y propuesta didáctica", *Suplementos SinoELE*, 5 (*V Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China)*, 155-173. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/briz_155-173.pdf [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012].

- CAO, YUFEI (2006): "Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino", *Sincronía*, 2. Disponible en: http://sincronia.cucsh.udg.mx/caoyufei06.htm [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012].
- CHEN, ZHI (2011): "Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas", *SinoELE*, 4. Disponible en: http://sinoele.org/images/Revista/4/chen.pdf [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2012].
- CONSEJO SOCIAL EUROPEO (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD-Instituto Cervantes-Anaya.
- CORTÉS, M. (2005): "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino", *PHONICA*, 1. Disponible en: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf [fecha de acceso: 27 de diciembre de 2012].
- _____ (2007): "Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos", *Centro Virtual Cervantes: DidactiRed*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm [fecha de acceso: 19 de diciembre de 2012].
- _____ (2009): "De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos", *Suplementos marcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf [fecha de acceso: 21 de diciembre de 2012].
- _____ (2010): "Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación", en *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico*, 39-58 (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_2009/05_plenaria_02.pdf [fecha de acceso: 18 de diciembre de 2012].
- IRUELA, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/AgustinIruela/Tesis.pdf [fecha de acceso: 29 de diciembre de 2012].
- _____ (2007a): "¿Qué es la pronunciación?", *RedELE*, 9. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012].
- _____ (2007b): "Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras", *MarcoELE*, 4. Disponible en: http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-lapronunciacion-en-lenguas-extranjeras/ [fecha de acceso: 14 de diciembre de 2012].
- LIN, CHUAN-CHUAN (1989): *Comparación fonética entre el chino y el español (中西文語音比較)*, Tesina de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.

- LLISTERRI, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4/1, 91-. 114. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf [fecha de acceso: 17 de diciembre de 2012].
- LU, HUI-CHUAN (1998): "La aplicación de sistemas CAI y multimedia en el aprendizaje de la pronunciación española", en *Actas del Cuarto Congreso de Didáctica del Español en la República de China*, Universidad de Tamkang, Danshui (Taiwán), 17 de mayo, 1997, 115-135.
- ORTÍ, R. (1990): *Comparación fonética, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los estudiantes chinos para aprender español*, Tesis doctoral, Universidad de Filipinas. Disponible en: http://hdl.handle.net/10201/5769 [fecha de acceso: 3 de enero de 2013].
- POCH, D. (2004): "Los contenidos fonéticos-fonológicos", en J. Sánchez e I. Santos, *Vademecum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 753-765.
- PLANAS, S. y VILLALBA, X. (2007): "Las similitudes en el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos del español", en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, vol. 2, 901-914.
- PLANAS, S. (2008): "Enseñanza de la pronunciación del español en estudiantes chinos: la importancia de las destrezas y los contenidos prosódicos", en S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007*, 497-503.
- (2009): "Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos", *RedELE*, 17. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_04Planas.pdf?documentId=0901e72b80dd6fd8 [fecha de acceso: 26 de diciembre de 2012].
- (2010): "Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española", *Estudios de fonética experimental*, 19, 205-230. Disponible en: http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XIX-11-S_Planas.pdf [fecha de acceso: 26 de diciembre de 2012].
- VILLAESCUSA, I. (2008): *¿El bollo o el pollo? Curso básico de pronunciación multimedia para hablantes de cantonés*, Memoria de máster, Universidad de Nebrija. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/25_anexo.pdf [fecha de acceso: 12 de enero de 2013].
- _____ (2010a): "La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE", 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.
- _____ (2010b): "Más allá de los pares mínimos, ideas para integrar la pronunciación en la clase de ELE", 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: 30 de diciembre de 2012].

- WANG, HO-YEN (2001): "Estudio fónico del chino mandarín y del español", *Encuentros en Catay*, 15, 70-118. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282001%29.pdf [fecha de acceso: 9 de diciembre de 2012].
- _____ (2007): "Estudio fónico de los sonidos vocálicos y consonánticos del español y del taiwanés", *Encuentros en Catay*, 21, 204-205. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282007%29.pdf [fecha de acceso: 7 de diciembre de 2012].

ANEXO

Test de percepción: Valoración de las normas fonéticas del español.

Escucha estos cuatro audios. Son de hablantes de español de diferentes zonas geográficas. Después, contesta a las preguntas.

- Audio 1: HOMBRE 1
- Audio 2: HOMBRE 2
- Audio 3: MUJER 1
- Audio 4: MUJER 2

1. ¿A qué locutores entiendes mejor? Marca **dos** opciones

□ Al hombre 1 □ A la mujer 1
□ Al hombre 2 □ A la mujer 2

2. ¿Por qué los/las entiendes mejor?

□ Vocalizan mejor.
□ Su pronunciación es más clara.

3. Escucha de nuevo. El acento del hombre 1 te parece:

□ Suave □ Agresivo
□ Melódico □ Dulce
□ Frío □ Enérgico

Escucha de nuevo. El acento del hombre 2 te parece:

□ Suave □ Agresivo
□ Melódico □ Dulce
□ Frío □ Enérgico

Escucha de nuevo. El acento de la mujer 1 te parece:

□ Suave □ Agresivo
□ Melódico □ Dulce
□ Frío □ Enérgico

Escucha de nuevo. El acento de la mujer 2 te parece:

□ Suave □ Agresivo
□ Melódico □ Dulce
□ Frío □ Enérgico

4. ¿A qué zona del ámbito hispánico crees que pertenece cada uno?

Hombre 1: □ español de España (castellano)
□ español de Hispanoamérica (caribeño
Hombre 2: □ español de España (castellano)
□ español de Hispanoamérica (caribeño)
Mujer 1: □ español de España (castellano)
□ español de Hispanoamérica (caribeño)
Mujer 2: □ español de España (castellano)
□ español de Hispanoamérica (caribeño)

5. ¿Qué tipo de pronunciación te gusta más?

□ español de España (castellano)
□ español de Hispanoamérica (caribeño)

¿Por qué? …….

¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre su experiencia de aprendizaje en España?

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA
RACHID LAMARTI
Universidad de Tamkang (Taiwán)

Resumen

En el curso 1994-1995 empezó a funcionar en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang el programa Año Académico en el Extranjero, que desde entonces ofrece a los estudiantes de tercer año la oportunidad de estudiar un año de su carrera en España. Hasta ahora han sido 355 los alumnos que han disfrutado de este programa (25 en el curso actual). Desde el año 2007 la universidad ha venido pasando una encuesta de opinión a estos alumnos, a su regreso a Taiwán, acerca de su experiencia de aprendizaje en España: estudio, vida, comunicación, internacionalización, etc.

Los resultados de estas encuestas resultan de gran interés no sólo para las instituciones de origen y destino de los aprendices, sino también para aquellos otros centros de enseñanza de español implicados en la gestión de alumnos sinohablantes, en contextos tanto de inmersión como de no inmersión. Pues bien, en esta comunicación se presentará un análisis de la opinión de estos estudiantes basado en las mencionadas encuestas, con el objetivo de dar a conocer los problemas que encuentran nuestros alumnos en España y aquellos aspectos de su estancia que valoran mejor y peor.

***Palabras clave**: año académico en el extranjero, experiencia de aprendizaje, E/LE, taiwaneses, inmersión, actitudes y creencias.*

1. Introducción

Según datos recientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en las tres últimas décadas el número de estudiantes internacionales en todo el mundo ha pasado de 0,8 millones en 1975 a 3,7 millones en 2009[1]. Este crecimiento se ha venido acelerando desde finales de los 90, gracias a la globalización socioeconómica mundial. Para los estudiantes universitarios, la experiencia de aprender en un país extranjero es un modo de ampliar su conocimiento de otras lenguas y culturas, así como de prepararse mejor de cara a su incorporación al actual mercado de trabajo, cada vez más globalizado[2]. Varios países han establecido políticas y modelos que promueven esta movilidad, con el fin de reforzar los contactos interculturales y

[1] En términos absolutos, el mayor número de estudiantes internacionales proviene de China, India y Corea: los asiáticos constituyen el 52% de todos los estudiantes internacionales dispersos por el mundo.
[2] Sobre las ventajas de estudiar una lengua extranjera en el entorno natural, frente al estudio en contextos de no inmersión, véase Lin (2001: 22-223).

ayudar a construir redes sociales entre los ciudadanos. Como consecuencia de esta tendencia, la implementación de programas de estudios en el extranjero por parte de las universidades (*Study Abroad Programs*, en inglés), y la oferta de cursos internacionales por parte de los centros educativos de todo el mundo, también se han multiplicado en las últimas décadas. El mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) participa y se beneficia de esta corriente global.

Sin embargo, estas experiencias formativas internacionales no sólo comportan ventajas para los alumnos y las instituciones, sino también problemas[3], de ahí que recientemente se haya empezado a abordar las dificultades que implica estudiar en el extranjero y a evaluar, tanto interna como externamente, la calidad de estos programas. Esto, a su vez, ha llevado a los investigadores educativos a desarrollar modelos científicos fiables de medición de estos resultados.

Normalmente esta evaluación consiste en medir el grado de aprovechamiento y satisfacción de los participantes en estos programas mediante técnicas de estudio cuantitativo y cualitativo. Esta línea de investigación, que se ha desarrollado en los últimos años sobre todo en el ámbito de la enseñanza del inglés[4], tiene como objetivo encontrar respuestas a preguntas tales como: ¿Qué aprenden los alumnos durante su estancia? ¿En qué aspectos mejoran, se estancan o retroceden? ¿Salen bien preparados de su país, en qué aspectos? ¿Qué es lo que más les cuesta asimilar, y lo que menos? ¿Cuáles son las dificultades que afrontan los alumnos? ¿Qué es lo que valoran más de su estancia, y lo que menos? ¿Se muestran satisfechos globalmente? ¿Hay variaciones individuales en cuanto al grado de aprovechamiento y satisfacción? Si las hay, ¿cuáles son los factores que influyen en los resultados? ¿Qué ocurre con todo lo aprendido tras regresar los alumnos a su país? ¿Es rentable salir a estudiar al extranjero?

En lo que concierne al campo del E/LE, nos llama mucho la atención la inexistencia de publicaciones científicas sobre este tema, si nuestra revisión bibliográfica no nos falla; aun cuando es de suponer que hay muchos centros, tanto de salida como de llegada de estudiantes, que realizan este tipo de evaluaciones[5]. Tal ausencia de publicaciones resulta sorprendente porque este tipo de mediciones, basadas en el análisis de las opiniones y los progresos de los propios estudiantes, pueden ofrecer conclusiones muy útiles para todos los agentes e instituciones implicados en el campo que nos ocupa, especialmente para los administradores y gestores de los programas de estudios en el extranjero.

Quizá una de las causas de esta falta de trabajos sea la gran complejidad que implica este tipo de investigaciones, tal como advertía Lin (2001: 239) ya hace más de una década:

[3] A este respecto, y en relación con los estudiantes de E/LE taiwaneses, Lin (2001: 223) señala: "Los recursos lingüísticos del entorno natural son óptimos para estudiar una segunda lengua. En teoría, nuestros alumnos deberían volver muy satisfechos de sus logros lingüísticos y conocimientos sobre la sociedad meta, porque en su larga estancia en España no sólo pueden practicar fuera de clase, sino que también asisten a clases diarias […], con lo cual sus condiciones de aprendizaje son inmejorables. Pero muchas veces nos sorprenden los comentarios que hacen algunos alumnos después de haber estudiado castellano durante una año en España: "Allí no tenía muchos amigos españoles, por eso hablaba casi siempre en chino", o "no me atrevo a hablar con los españoles, por lo tanto, el progreso de mi español es muy limitado", etc. Así, sabemos que aunque las condiciones son ideales para el aprendizaje, las aprovecha cada uno de manera muy diferente.

[4] Sobre estas investigaciones, véase también Lin (2001) y, más recientemente, Brown (2009).

[5] Como trabajo de referencia sobre la satisfacción de los estudiantes chinos de inglés en el extranjero, véase el reciente artículo de Wang, Taplin y Brown (2011).

> El aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero es un tema que todavía no ha sido suficientemente investigado debido a la complejidad de los numerosos factores que intervienen en la estancia de los alumnos en el extranjero. Hay una variación individual muy grande en lo que respecta a logros lingüísticos por parte de los aprendientes. En cada caso, pueden intervenir variables biográficas, afectivas, cognitivas y además de [sic] factores circunstanciales y los conocimientos previos antes de iniciar la estancia. La aptitud, la motivación, las actitudes, la ansiedad, el estilo de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y comunicación y, por supuesto, unos elementos no fáciles de predecir como la ubicación del aprendizaje, el alojamiento, y el contacto con los nativos también desempeñan un papel importante en el proceso de adquisición.

En Taiwán, la Universidad de Tamkang fue pionera en la implantación de programas de estudio de lenguas extranjeras en el extranjero (*Junior Year Abroad Programs*, en inglés). En el Departamento de Español de esta universidad el programa empezó a funcionar en el curso 1994-1995. Desde entonces, ofrece a todos los estudiantes de segundo año la oportunidad de estudiar y convalidar su tercer año de su carrera en España (hasta el curso pasado en la Universidad de Navarra, ahora en la Universidad de Castilla-La Mancha). En total han sido 355 los alumnos que han disfrutado de este programa, 25 en el curso actual.

Siguiendo los pasos de Tamkang, posteriormente otros departamentos de español de Taiwán implementaron también este tipo de programas. Así, por ejemplo, la Universidad Ursulina de Lenguas Wenzao, situada en la ciudad sureña de Kaohsiung, manda estudiantes a la Universidad Pública de Navarra desde el curso 2008-2009. Así mismo, desde el año 1997, la Universidad de Fujen viene mandando estudiantes a diferentes universidades españolas: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Salamanca y, desde hace dos años, Universidad de Castilla-La Mancha. La Universidad de Providencia, por su parte, manda estudiantes a la Universidad de Salamanca desde 1998.

Tamkang también ha sido la primera en realizar de manera regular encuestas de opinión internas a los alumnos participantes en estos programas, a su regreso de España, acerca de su experiencia de aprendizaje; concretamente desde el año 2007. Sin embargo, hasta ahora los resultados obtenidos de estas evaluaciones, promovidas, desarrolladas y gestionadas por la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras, apenas han sido objeto de retroalimentación tanto interna como (sobre todo) externa, con lo que su utilidad viene siendo bastante relativa. Que sepamos nosotros, en el resto de las universidades con departamentos de español, o bien no se hacen este tipo de encuestas (Wenzao, Providencia), o bien no se hacen regularmente (Fujen)[6]. A todo esto hay que añadir la práctica inexistencia de investigaciones relacionadas con este tema en el ámbito de la enseñanza del español en Taiwán, al igual que ocurre en el campo de la enseñanza de E/LE en general.

Así las cosas, recientemente en SinoELE hemos decidido iniciar un proyecto de investigación dedicado a analizar esta experiencia de estudio anual en España de los estudiantes universitarios

[6] Datos ofrecidos por las respectivas secretarías de estos departamentos.

taiwaneses. El proyecto tiene como objetivo conocer mejor las fortalezas y las debilidades de estos programas en Taiwán y ofrecer los resultados a todos los interesados, con vistas a mejorar aquellos aspectos que resulten más problemáticos y aumentar, de esta manera, el aprovechamiento de este tipo de estancias por parte de los futuros alumnos. Se trata de una investigación pensada a escala amplia y para ser mantenida en el tiempo, e implica un seguimiento de nuestros alumnos internacionales antes, durante y después de su viaje a España, así como la colaboración de investigadores y alumnos de los diferentes departamentos de español de Taiwán.

En este artículo, sin embargo, presentamos los resultados de un trabajo preliminar de este proyecto, consistente, por un lado, en recoger las aportaciones del único antecedente con que contamos hasta ahora sobre este tema (Lin, 2001) y, por otro lado, en analizar las encuestas de opinión realizadas en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang durante los últimos seis cursos, dado que se trata de los datos más completos y dilatados en el tiempo de que disponemos hasta ahora.

2. Antecedentes

Aunque modesto, el estudio de Lin (2001) constituye el primer intento, y hasta ahora el único que nosotros sepamos, de describir e interpretar qué proceso siguen los alumnos taiwaneses de español durante su estancia anual en España[7]. Este profesor trabajó con un grupo de 20 alumnos que habían estudiado en España (Universidad de Navarra, Pamplona) durante el curso 1998-1999 y que, en el momento de realizar la investigación, se encontraban de vuelta en Taiwán cursando el cuarto y último año de la carrera. Para ello utilizó cuestionarios (17 informantes) y entrevistas etnográficas (a cuatro alumnos) realizados en chino, es decir, técnicas de estudio cuantitativo y cualitativo.

La encuesta de Lin, que comprende 17 cuestiones, está basada en los trabajos del profesor británico James A. Coleman, quien clasifica los objetivos de estudiar en el extranjero en cuatro categorías medibles: 1) mejora de la competencia lingüística; 2) desarrollo académico; 3) concienciación cultural; 4) desarrollo personal. Nuestro objetivo aquí no es entrar a analizar y valorar el diseño y las características de esta encuesta, sino destacar los resultados y las sugerencias que aporta el profesor Lin. Las preguntas que combinan los cuatro aspectos señalados son las siguientes:

1. ¿Te ha gustado la experiencia de estudiar un año en España?
2. Del español que aprendiste en Taiwán, ¿cuál es la parte que te pareció más insuficiente para tu estancia en España?
3. ¿Mejoraste mucho tu español es este año?
4. ¿En qué aspectos has tenido una mejora considerable?
5. ¿Qué aspectos piensas que son insuficientes después de estar un año en España?
6. ¿Crees que es necesario que se mantenga un contacto constante entre la Universidad de

[7] En su trabajo, Lin (2001: 239-245) recoge un resumen de los resultados de otros estudios anteriores, centrados en los programas de inglés en el extranjero, llevados a cabo a finales de los 90 por B. Freed, pionera de esta línea de investigación, así como una serie de sugerencias para el futuro realizadas por esta misma autora.

Tamkang y la Universidad de Navarra para que tu estudio esté más controlado?
7. ¿Te estableciste una meta antes de ir a España?
8. ¿Qué es lo que no puedes tolerar de tu estancia en España?
9. ¿Crees que la clasificación del nivel de español en la Universidad de Navarra es adecuada?
10. ¿Cuáles son las asignaturas que te gustaría recomendar para la programación de la Universidad de Navarra?
11. ¿Cuáles son los factores que te impiden estudiar?
12. ¿Qué es lo que te impresionó durante la estancia?
13. ¿Has olvidado el español que aprendiste?
14. ¿Y en qué aspectos ha habido retroceso?
15. ¿Crees que la estancia en España te ha ayudado a incrementar tu motivación de aprendizaje?
16. ¿Vas a continuar estudiando español o utilizándolo en el futuro?
17. ¿En qué aspectos crees que deben prepararse los alumnos que vayan a España en promociones posteriores?

Los resultados que destaca Lin, en primer lugar, en cuanto a la mejora de competencia lingüística de los alumnos taiwaneses son estos:

> En cuanto a la competencia lingüística, los encuestados han mostrado una actitud muy positiva sobre sus experiencias en España, pero no creen que su español haya mejorado mucho. El español que aprendieron en Taiwan [sic] no les permitió realizar una comunicación fluida ni en el aula ni en la calle. Los datos de la encuesta revelan que los aspectos lingüísticamente más insuficientes nada más llegar son la comprensión auditiva y la expresión oral y es también en estas dos destrezas donde se produce más progreso significativo después de un año de estancia (Lin, 2001: 235).

Con respecto a los aspectos que impiden el buen desarrollo académico de los alumnos durante su estancia en España, el autor señala lo siguiente: "Los factores que impiden a nuestros alumnos progresar en el aprendizaje son las relaciones con sus compañeros, la pereza y la falta de interlocutores nativos. [...] Y la relación con los compañeros también figura como la parte más intolerable durante la estancia en España" (*ibíd.*: 235).

Y en relación a la opinión de los estudiantes sobre el progreso que creen haber obtenido en las diferentes destrezas, Lin advierte que la gramática ocupa un lugar secundario:

> Curiosamente, la gramática no destaca como elemento de peso en esta encuesta, porque los terrenos donde más han progresado durante la estancia son la comprensión auditiva y la expresión oral. Entre las sugerencias hechas por los alumnos para el programa de la Universidad de Navarra y para los estudiantes que vayan a España posteriormente, la gramática tampoco figura como una asignatura imprescindible, lo cual

> contrasta con nuestro tipo de formación basada principalmente en la enseñanza de sintaxis. En los estudios posteriores habrá que precisar el papel de gramática en el proceso de aprendizaje, tanto en el aula como en el extranjero (*ibíd.*: 236).

Por otro lado, en su estudio, Lin también ofrece unas interesantes sugerencias prácticas para los futuros alumnos que vayan a estudiar a España, con vistas a la preparación antes del viaje, a la propia estancia en España, y al posterior regreso a Taiwán. Así, en cuanto a los preparativos, dado que más de un tercio de sus encuestados reconoce no haber tenido una meta preestablecida antes de viajar, el autor (*ibíd.*: 237) propone orientar e instruir culturalmente a los alumnos para mentalizarlos, para que luego no se sientan perdidos en España y, en definitiva, para facilitar el aprovechamiento general de su estancia. Destacamos a continuación algunos de sus consejos:

- Que los alumnos se mentalicen y planifiquen su estancia ya desde el primer curso.
- Animar a los alumnos a recopilar datos sobre el país y la ciudad de destino.
- Animar a los alumnos a recopilar datos sobre la cultura española para evitar posible choque cultural.
- Hacer que los alumnos refuercen su comprensión auditiva con vistas a reducir en la medida de lo posible el choque lingüístico.
- Crear redes de intercambio de información acerca de las ventajas y desventajas de estudiar español en el extranjero, resaltando especialmente las dificultades que entraña adaptarse a la sociedad meta.
- Organizar más coloquios entre los alumnos que ya han regresado y los que están interesados en ir.

Con respecto al período de estancia en el país de acogida, Lin recomienda hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, por un lado, y renegociar el contenido del programa con la institución receptora para que resulte más atractivo, por otro; para lo cual "es imprescindible que existan canales de comunicación entre ambas instituciones para ir controlando la calidad del programa" (*ibíd.*: 237). El autor se hace eco, a este respecto, de las críticas de algunos organismos internacionales tanto a la falta de diseño, planificación, funcionamiento y evaluación de los programas por parte de centros educativos receptores, como a la deficiente política de comunicación de éstos en relación con los diferentes aspectos involucrados en los programas de estudios (metas, objetivos, evaluación, certificación, seguimiento, control de calidad, resultados, etc.). Algunas propuestas concretas de Lin (2001: 238) sobre este punto son:

- Establecer canales de contacto entre ambas instituciones para monitorizar el estado de los alumnos.
- Elaborar un programa que se ajuste tanto a las necesidades e intereses de los alumnos como a las del centro de origen.
- Llevar a cabo una mejor evaluación sistemática del programa durante el curso.
- Proporcionar alojamiento adecuado a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades y preferencias.

- Animar a los alumnos a integrarse en la sociedad de acogida.
- Concienciarlos de las diferencias culturales.
- Organizar salidas culturales y excursiones por el resto del país.

Por último, para después del regreso, Lin (2001: 238) ve prioritario animar a los alumnos a continuar practicando su español y ofrecerles asignaturas adecuadas a su nivel, pues la mayoría de sus encuestados declara haber olvidado el español que aprendieron en España. Contra la amenaza de este olvido posterior a la estancia, el autor da también algunas sugerencias:

- Ofrecer a estos alumnos asignaturas alternativas atractivas.
- Facilitar la readaptación a la cultura taiwanesa
- Informar y concienciarlos de la facilidad con que se pierde el idioma y se estabilizan/fosilizan algunas estructuras de producción lingüística, y fomentar un ambiente de mantenimiento utilizando todos los recursos disponibles.
- Animarlos a continuar sus estudios de español planificando con antelación su educación de posgrado.

3. Metodología

El método que se viene utilizando en la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Tamkang para obtener datos sobre el programa de estudio de español en el extranjero, y que recogemos aquí, consiste en una encuesta de opinión a los participantes a su regreso de España, realizada en chino[8]. Aunque este programa empezó a funcionar en el curso 1994-1995, enviando año tras año un promedio de 19 estudiantes a la Universidad de Navarra (Pamplona), Tamkang no empezó a pasar la encuesta hasta el año 2007. Esto significa que, de los 330 los alumnos que hasta ahora han disfrutado de esta estancia en Pamplona (no contamos los 25 del curso actual, que se encuentran en Cuenca), disponemos datos relativos a 105 participantes, tal como se desprende de la siguiente tabla[9]:

Año Académico en España, Universidad de Tamkang (1994-2012)

Año	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Alumnos	14	20	20	20	25	17	17	19
Año	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Alumnos	16	19	24	14	15	10	17	26
Año	2010	2011	2012					
Alumnos	21	16	25					

Tabla I – Historial del número de alumnos enviados a España.

[8] Véase anexo 1.
[9] Datos ofrecidos por la Secretaría del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Es decir, el número de alumnos participantes en este programa internacional se ha mantenido bastante estable a lo largo tiempo (entre 15 y 25 alumnos), tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

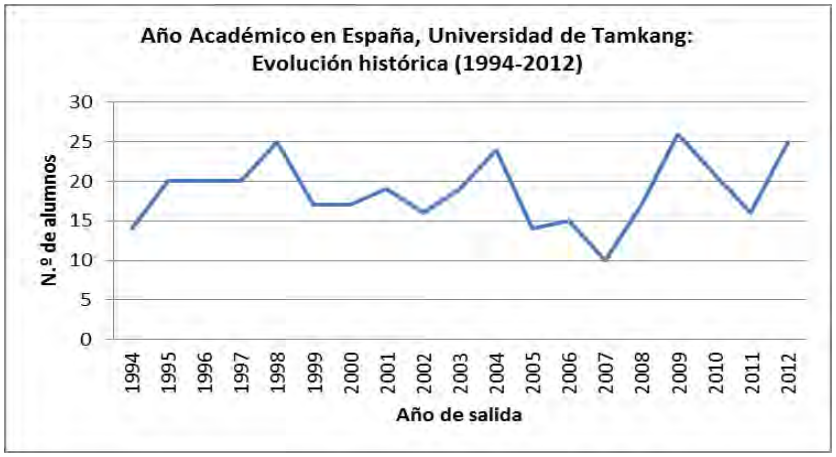


Gráfico 1 – Evolución del número de alumnos enviados a España.

Volviendo de nuevo a la encuesta que nos ocupa, tras una breve presentación y una escueta sección de recogida de datos personales, el cuestionario aparece dividido en cuatro secciones: vida académica en la universidad (10 preguntas), vida diaria en España (11 preguntas), interculturalidad (7 preguntas), otras cuestiones (13 preguntas). Sólo las tres últimas preguntas de la última sección son abiertas y, por tanto, permiten recoger datos cualitativos; el resto son preguntas cerradas. Se trata, pues, de un cuestionario que combina técnicas cuantitativas (mayoritariamente) y cualitativas. Por el momento, desconocemos si se trata de un modelo propio o tomado de otros sitios (o ambas cosas a la vez) e ignoramos las motivaciones que hay detrás de este diseño[10], no obstante, advertimos con sorpresa la ausencia de secciones y preguntas sobre el aprovechamiento académico de los alumnos. Se trata, por tanto, de una encuesta de satisfacción centrada exclusivamente en la vida académica y social de los estudiantes en España.

En cuanto al perfil de los informantes, todos son de nacionalidad taiwanesa y de la misma edad (19-20 años); su lengua materna es el chino y/o el taiwanés; la gran mayoría son mujeres (90%); el inglés es su primera lengua extranjera; para casi todos ellos el español es su segunda lengua extranjera, idioma que escogen como carrera universitaria y que llevan dos años estudiando en el momento de viajar a España; casi ninguno ha tenido antes experiencia de estudio en el extranjero; al estar aprendiendo español en un contexto de no inmersión, tan alejado de España y los países hispanoamericanos, el contacto con la lengua y la cultura española se reduce al que han tenido en sus clases durante dos cursos y, en mucha menor medida, al que puedan haber obtenido fuera de clase (lecturas, películas, radio, redes sociales, hablantes nativos, etc.).

Con respecto al proceso de recopilación de datos, las encuestas se entregan a todos los participantes a comienzos del primer semestre del cuarto año de carrera. Por lo general, todos los alumnos devuelven las encuestas completadas a las pocas semanas de haberlas recibido.

[10] Indagar sobre esta cuestión es una de las tareas futuras de este proyecto.

4. Resultados

El número de participantes en el curso académico en España varía según el año. Sea como fuere, todos ellos sin excepción realizaron la misma encuesta dividida en cuatro apartados: cuestiones académicas, cuestiones de la vida cotidiana en España, cuestiones interculturales y otras cuestiones.

Solamente en el primero de los apartados, *Cuestiones académicas*, y con la salvedad del leve retroceso atestiguado en las encuestas de la promoción 2010-2011 (véase Tabla I), el nivel de satisfacción de los estudiantes ha experimentado una evolución meliorativa con los años. En los otros apartados, *Cuestiones de la vida cotidiana en España*, *Cuestiones interculturales* y *Otras cuestiones*, los porcentajes fluctúan entre márgenes muy similares.

4.1. De la vida académica en la universidad de acogida

En lo concerniente a la vida universitaria en España, se constata, a través de las distintas promociones, un aumento sustancial del grado de satisfacción de los estudiantes. En este sentido, el 14% de insatisfacción de la promoción 2006-2007 descendió hasta un casi anecdótico 1% en las años posteriores (véase Tabla II).

	Promociones					
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Plena o bastante satisfacción	61%	64%	67%	73%	62%	81%
Satisfacción media	25%	35%	32%	26%	37%	18%
Baja o nula satisfacción	14%	1%	1%	1%	1%	1%

Tabla II - Cuestiones académicas

Esta primera sección de la encuesta gira en torno a la información y la ayuda que los estudiantes recibieron tanto en Taiwán como en España, la calidad del programa de estudios que siguieron, el nivel del profesorado que impartió las clases en la universidad española, el equipamiento de las aulas, la facilidad de acceso a internet, el número de actividades extraacadémicas, la comunicación con otros estudiantes españoles y extranjeros, etcétera. Varias de las diez preguntas de este apartado valen para que los propios estudiantes evalúen la utilidad del intercambio en España y el beneficio que les ha reportado.

En general, todos los estudiantes de estos seis últimos años ponderan el magnífico ambiente de estudio de la universidad española de acogida. Por el lado ingrato, todos coinciden en sus quejas: la descompensación entre horas lectivas y precio de la matrícula. Las pocas clases que recibieron contrasta, en su opinión, con el elevado coste de los créditos de las asignaturas. Ello genera altos índices de descontento, dado que los estudiantes entienden que el precio de la matrícula ha de ser proporcional al número de horas de clase. Otra causa de insatisfacción deriva del programa de estudios y el nivel de enseñanza de la universidad española de acogida. Muchos estudiantes expresan su malestar por haber tenido profesores en prácticas o no nativos, o por el

hecho de que varios profesores impartiesen por turnos de una o dos semanas la misma asignatura.

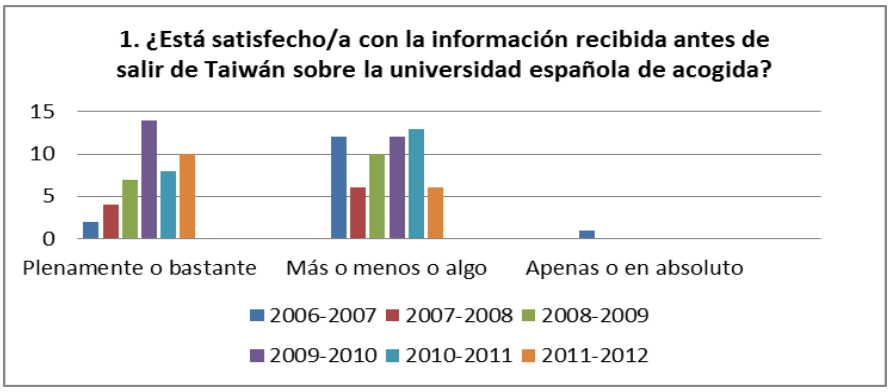


Gráfico 2 – Cuestiones académicas (1).

El gráfico anterior refleja que, a excepción de algunos estudiantes de la promoción 2006-2007, a casi todos satisfizo la información recibida antes del viaje a España.

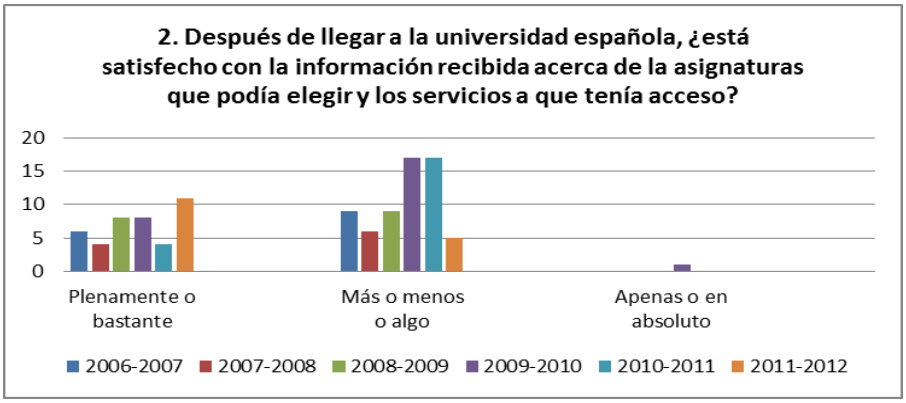


Gráfico 3 – Cuestiones académicas (2).

Este gráfico complementa el anterior. Puede apreciarse en él que la información recibida en España dejó medianamente satisfechos a los estudiantes. No obstante, en este capítulo, la promoción 2009-2010 presenta un pequeño índice de insatisfacción.

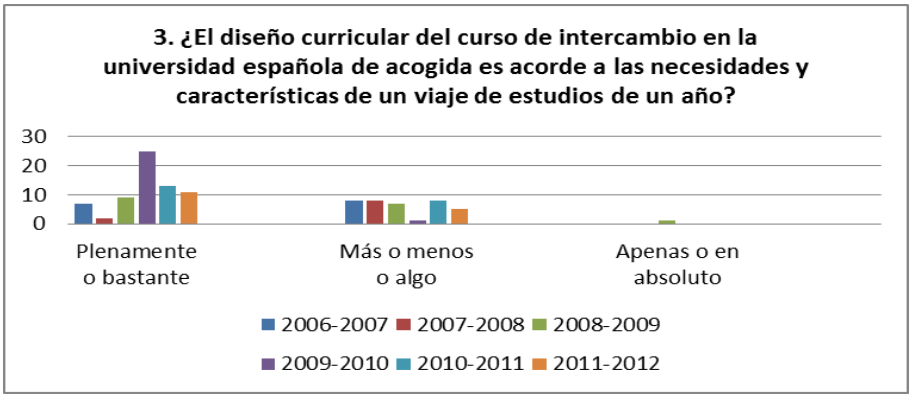


Gráfico 4 – Cuestiones académicas (3).

Según muestra el gráfico 4, el diseño curricular no pareció del todo adecuado a unos pocos estudiantes de la promoción 2008-2009. Con todo, en general, los seis grupos encuestados se muestran satisfechos. Por supuesto, tan alto índice de satisfacción en este apartado extraña sobremodo, ya que uno de los principales motivos de queja de los estudiantes apunta directamente al programa de estudios y al número (considerado insuficiente) de horas lectivas del curso.

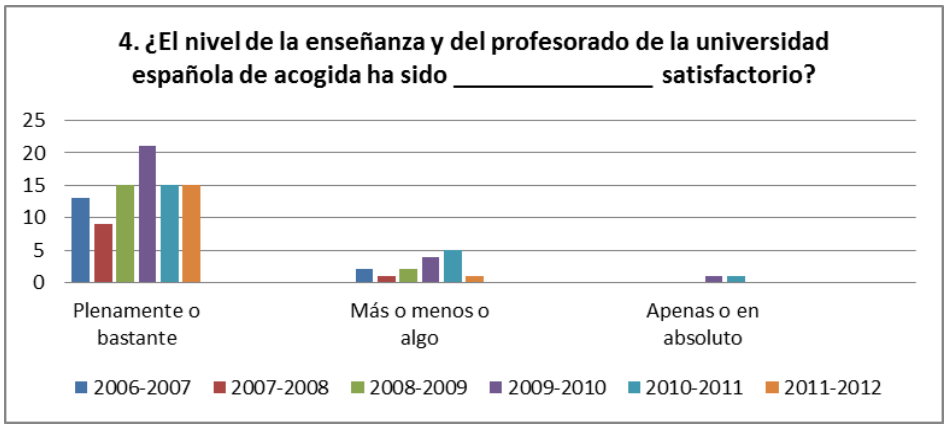


Gráfico 5 – Cuestiones académicas (4).

El nivel de enseñanza y del profesorado de la universidad española de acogida satisfizo a la mayoría de estudiantes de las seis promociones. Solamente en 2009-2010 y en 2010-2011 se registran pequeños picos de insatisfacción. De nuevo, tan elevado nivel de agrado se antoja paradójico, por cuanto los estudiantes prefieren (y dejan constancia de ello) profesores nativos para las clases de lengua y contar con un único profesor por asignatura.

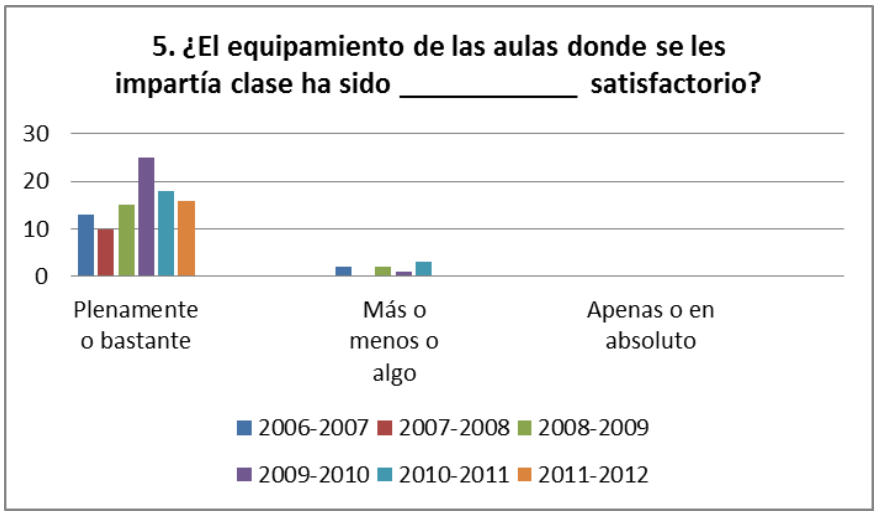


Gráfico 6 – Cuestiones académicas (5).

Como puede observarse en el gráfico 6, el equipamiento de las aulas agradó a todos los estudiantes de las seis promociones encuestadas.

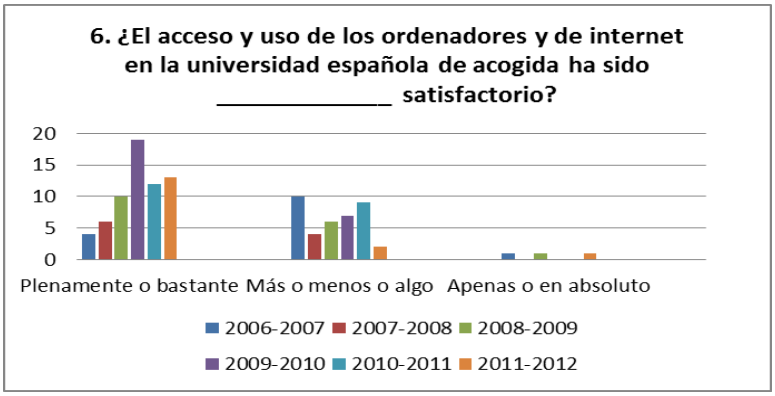


Gráfico 7 – Cuestiones académicas (6).

La calidad de conexión a internet en España es inferior a la que se disfruta en Taiwán. Esa puede ser la explicación de los picos de insatisfacción observables en las promociones 2006-2007, 2008-2009 y 2010-2011.

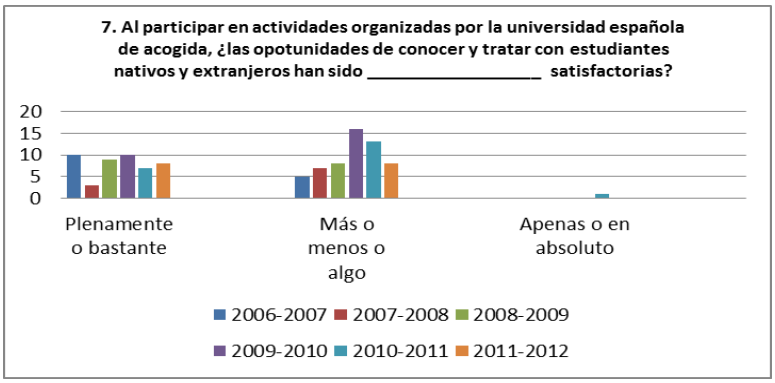


Gráfico 8 – Cuestiones académicas (7).

La encuesta desprende un interés meridiano por saber si los estudiantes se relacionaron con compañeros de otras nacionalidades durante el curso académico en el extranjero. Excepto la promoción 2010-2011, con un átomo de insatisfacción, las estudiantes de otros años se declaran plena o medianamente satisfechos con las oportunidades de intercambio brindadas por las actividades extraacadémicas que organizó la universidad española de acogida.

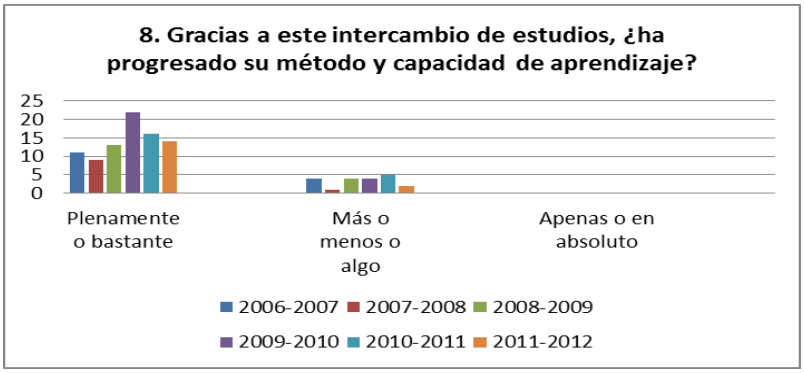


Gráfico 9 – Cuestiones académicas (8).

Esta pregunta invita a los estudiantes a evaluar su propia capacidad para aprender. Salta del gráfico la generosidad con la que todos se autoevaluaron.

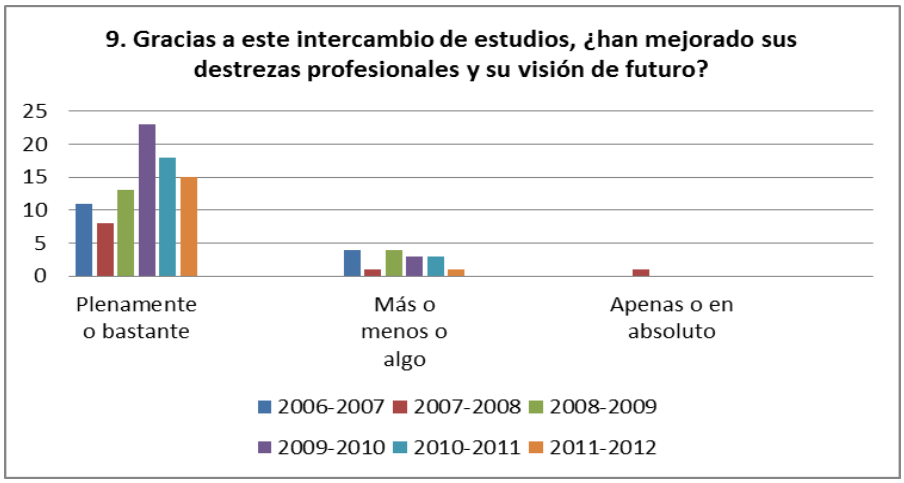


Gráfico 10 – Cuestiones académicas (9).

Esta pregunta supone, como la anterior, introspección y autoevaluación. Los estudiantes deben valorar si la experiencia académica en España les ha resultado provechosa. A excepción de un leve pico de insatisfacción registrado en la promoción 2007-2008, en general, los estudiantes se ponen buena nota.

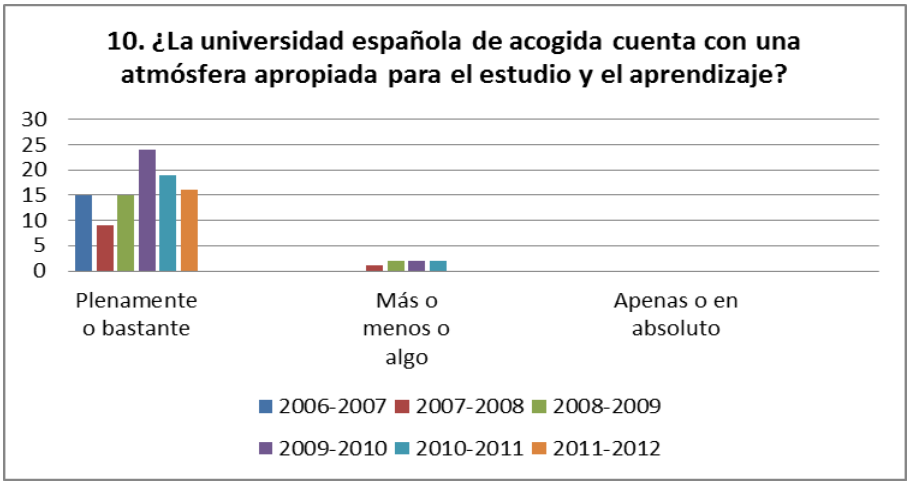


Gráfico 11 – Cuestiones académicas (10).

Como se aprecia en este gráfico, el ambiente de la universidad de acogida en España satisfizo a todos por su idoneidad para el estudio.

4.2. De la vida en España

En este apartado el mayor índice de satisfacción se atestigua en la promoción más numerosa (26 estudiantes), la del 2009-2010, con un 77% (véase Tabla III). Por el lado contrario, la promoción del 2006-2007 registra la mayor insatisfacción (18%), seguida por la del 2008-2009 (7%). Producen

ese descontento el elevado coste de la vida en España, el precio de los alquileres y el racismo del que muchos estudiantes aseguran haber sido víctimas.

	Promociones					
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Plena o bastante satisfacción	61%	56%	55%	77%	65%	67%
Satisfacción media	21%	43%	38%	22%	33%	31%
Baja o nula satisfacción	18%	1%	7%	1%	2%	1%

Tabla III - Cuestiones de la vida cotidiana en España

La encuesta en este apartado se centra en la aclimatación a la vida en España y a sus costumbres. Sus once preguntas hacen referencia al transporte público, al sistema sanitario español, a la comodidad para ir de compras, al alquiler de la vivienda, al coste de la vida diaria en España, al ambiente de la universidad, y a las oportunidades de relacionarse con españoles y extranjeros.

Sorprende, empero, que ninguna de las preguntas de esta sección sondee la opinión de los estudiantes acerca de la seguridad en España, si sufrieron, por ejemplo, algún robo durante su estancia académica[11], máxime cuando todos están obligados a informar periódicamente a la Universidad de Tamkang (véase Anexo 2) de su correcta observancia de los buenos hábitos y de ciertas pautas de sana conducta dirigidas al cuidado, justamente, de su seguridad.

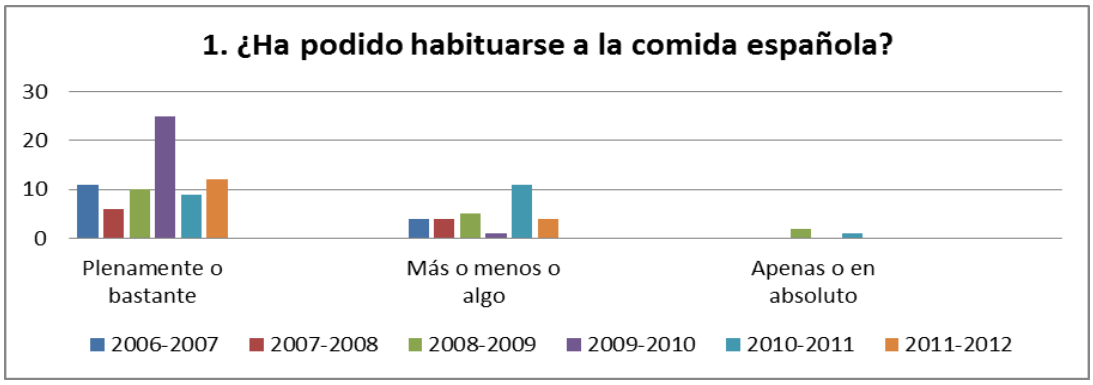


Gráfico 12 – De la vida en España (1).

[11] Antes de viajar se les advierte de que España es un país con una tasa de inseguridad ciudadana mayor que la de Taiwán, por lo que se les aconseja extremar las precauciones, sobre todo en grandes ciudades como Barcelona o Madrid. Ciertamente, el nivel de seguridad en España es menor al de Taiwán; sin embargo, la opinión de los estudiantes a este respecto corroboraría o relativizaría con datos la sensación real de inseguridad vivida por ellos in situ. No rara vez lo tenido por cotidiano resulta ser eventual.

A priori, asombrará que la primera pregunta de este capítulo de la encuesta concierna a la comida. Conocidas la cultura y la sociedad taiwanesas, donde la comida ocupa un lugar central o de primer orden, efectivamente, dejará de hacerlo. En general, de sus respuestas puede colegirse que los estudiantes de las seis promociones lograron habituarse a los sabores, colores y aromas de la cocina española. No obstante, en las promociones 2008-2009 y 2010-2011 hubo quienes no acabaron de adaptarse a ella.

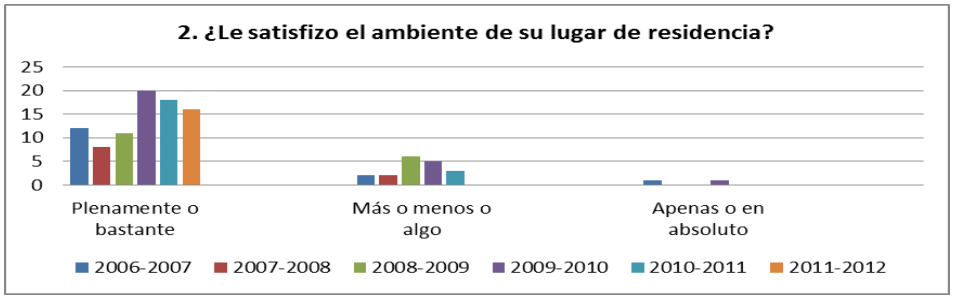


Gráfico 13 – De la vida en España (2).

El lugar de residencia desagradó a algunos estudiantes de las promociones 2006-2007 y 2009-2010. Tales picos de descontento no empañan, sin embargo, un nivel general de satisfacción elevado.

Gráfico 14 – De la vida en España (3).

Como constata el gráfico, el transporte público en España satisfizo a todos los estudiantes de las seis promociones.

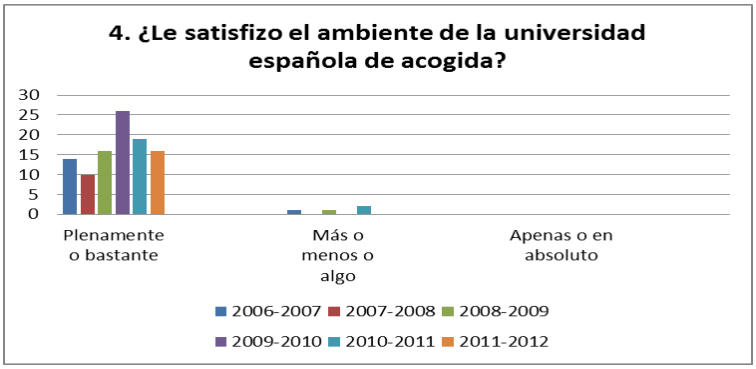


Gráfico 15 – De la vida en España (4).

El ambiente de la universidad de acogida satisfizo plenamente a los estudiantes de los seis grupos. El lugar de estudio y de residencia en España, por lo que se deduce del contenido de la encuesta, se revela como una de las principales preocupaciones de la Universidad de Tamkang.

Gráfico 16 – De la vida en España (5).

Con la salvedad del pequeño índice de insatisfacción observable en la promoción 2006-2007, la mayoría de estudiantes de las seis promociones se muestra satisfecha con la facilidad para realizar las compras cotidianas en España.

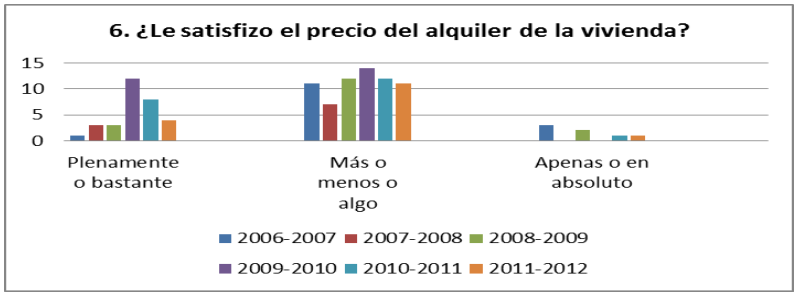


Gráfico 17 – De la vida en España (6).

Este gráfico puede ser engañoso, pues parece que, en términos generales, los estudiantes se declaran, si no del todo, medianamente satisfechos con el alquiler en España. Ello contrasta con una de sus principales razones de queja: el precio del alquiler, considerado en muchos casos oneroso. Sirva este apartado de clave interpretativa, y cabrá entonces reconsiderar la opción *más o menos* (el término medio) inclinada al *menos* y el *algo* decantado al *apenas*. Los datos cualitativos de la encuesta matizan, efectivamente, los cuantitativos.

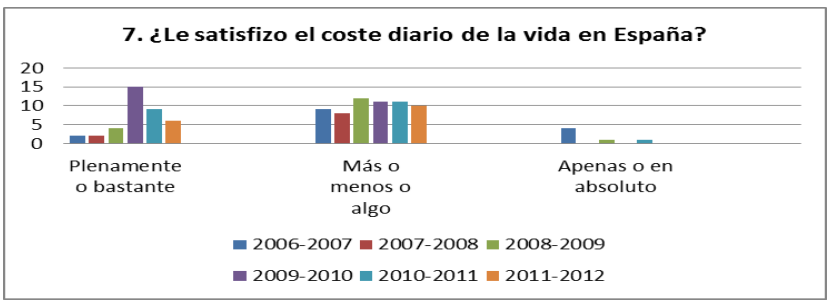


Gráfico 18 – De la vida en España (7).

Como en el caso anterior, el gráfico contradice lo manifestado por los estudiantes en sus opiniones y sugerencias. Superior al de Taiwán, el coste de la vida en España no satisfizo a la mayoría de los estudiantes de las seis promociones, sobre todo a los de la 2006-2007, cuyo índice de insatisfacción es sustancialmente alto.

Gráfico 19 – De la vida en España (8).

Si bien los estudiantes tienden a un nivel medio de satisfacción (recuérdese lo dicho a este respecto en los dos gráficos anteriores), la sanidad en España generó casi todos los años picos de disconformidad o desagrado.

Gráfico 20 – De la vida en España (9).

La relación de los estudiantes taiwaneses con españoles y extranjeros de otras nacionalidades es uno de los caballos de batalla de la Universidad de Tamkang. Según el gráfico, solo algunos estudiantes de las promociones 2006-2007 y 2008-2009 reconocen no haber tenido oportunidad de relacionarse con españoles.

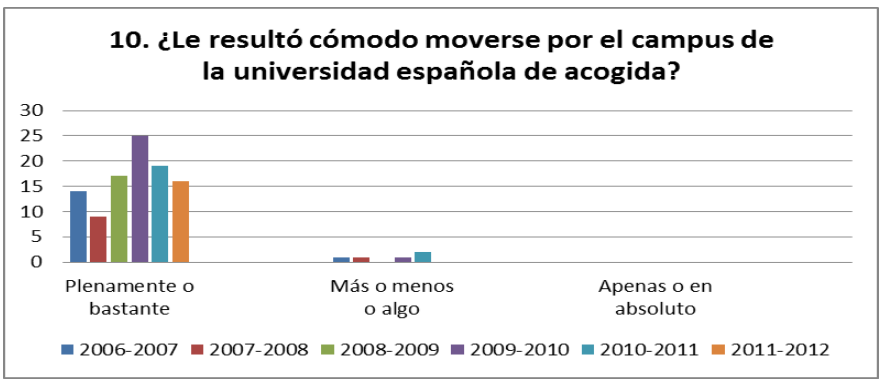


Gráfico 21 – De la vida en España (9).

A todos los estudiantes de las seis promociones resultó fácil desplazarse por el campus de la universidad española de acogida.

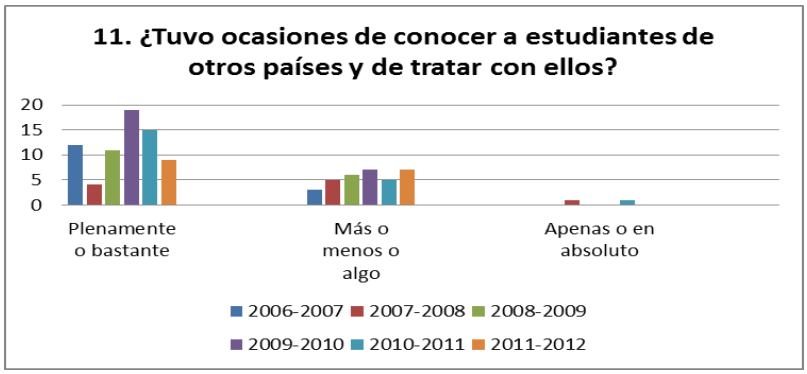


Gráfico 22 – De la vida en España (9).

Unos pocos estudiantes de las promociones 2007-2008 y 2010-2011 aseguran no haber podido relacionarse con estudiantes de otros países. El gráfico también permite colegir que muchos estudiantes, situados en un nivel medio de satisfacción, habrían deseado más oportunidades de intercambio. Ello lo corrobora el hecho de que entre las sugerencias elevadas a la Universidad de Tamkang para –suponemos– ponerlas en conocimiento de la universidad española de acogida se repite la de incrementar en años posteriores el número de actividades de intercambio con estudiantes españoles y de otras nacionalidades.

4.3. Cuestiones interculturales

Los más satisfechos en este apartado son los veintiséis estudiantes de la promoción 2009-2010 (54%). En el polo opuesto, se sitúan los de la promoción 2006-2007 con un 20% de insatisfacción (véase Tabla IV).

	Promociones					
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Plena o bastante satisfacción	42%	35%	48%	54%	43%	42%
Satisfacción media	38%	59%	48%	45%	54%	58%
Baja o nula satisfacción	20%	6%	4%	1%	2%	-

Tabla IV Cuestiones interculturales

Las siete preguntas de esta sección inquieren sobre las actividades extraacadémicas y las oportunidades de tratar con estudiantes españoles y de otros países[12], e inciden en la calidad de la

[12] En todos sus apartados, la encuesta indaga las facilidades que los universitarios taiwaneses hallaron para relacionarse con estudiantes españoles y de otras nacionalidades. Ello trasluce un hondo interés por parte de la

ayuda dispensada por la universidad española ante el supuesto (acaso esperable) impacto cultural. En este apartado también se sondean las ocasiones que tuvieron los estudiantes para dar a conocer Taiwán a los españoles. En relación con esta última cuestión, en una de las preguntas, se pide a los estudiantes que valoren su papel como embajadores de Taiwán en España. Todos consideran haber cumplido con éxito ese cometido.

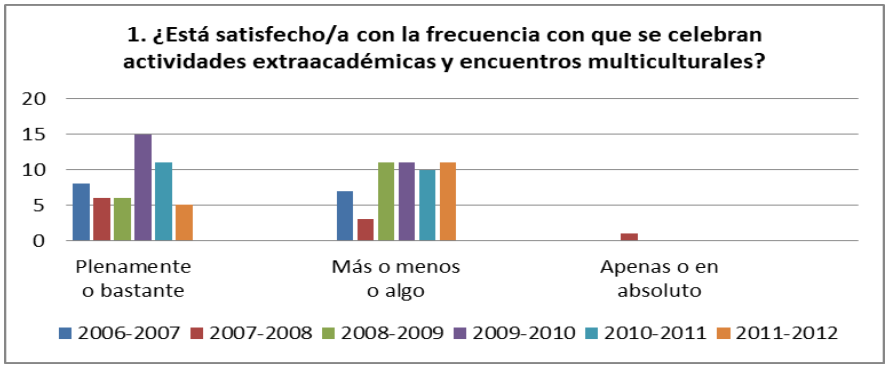


Gráfico 23 – Cuestiones interculturales (1).

Por lo que se desprende de este primer gráfico del apartado *Cuestiones interculturales*, la frecuencia con la que se organizaban actividades extraacadémicas y otros eventos multiculturales no fue la deseada. Los elevados índices en el nivel intermedio de satisfacción informan de que, en efecto, no se cumplió con la expectativa de la mayoría de estudiantes encuestados.

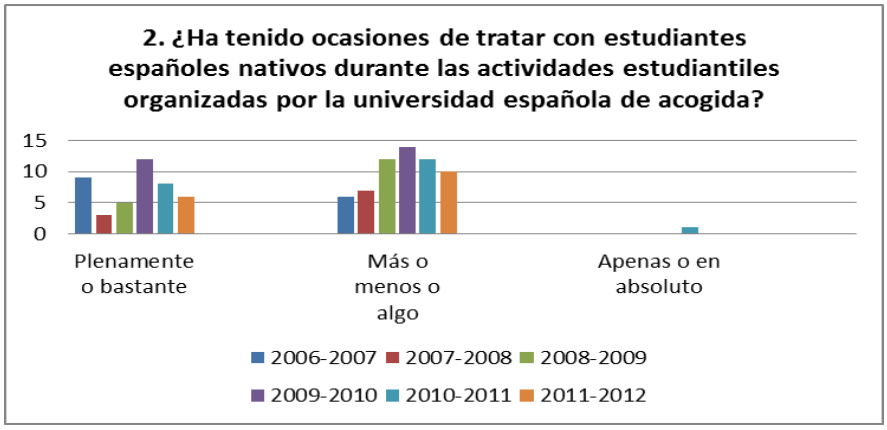


Gráfico 24 – De la vida en España (2).

Lo dicho en el gráfico anterior puede extrapolarse aquí. Abrirse a otras culturas y relacionarse con desconocidos de otros países, no siendo en sí fácil, resulta comúnmente difícil a los taiwaneses. En este sentido, repárese en que, de acuerdo con el estudio de Lin (2001: 235), entre los factores que más entorpecen el aprendizaje de los estudiantes en el extranjero destaca, paradójicamente, *la falta de interlocutores nativos*. Excusa decir que un contexto de inmersión se

Universidad de Tamkang en que sus estudiantes, inclinados, por lo general, a tratar solo con sus compañeros taiwaneses, se relacionen con extranjeros para tener así ocasión de conocer otras culturas.

caracteriza precisamente por todo lo contrario: la presencia por doquier de hablantes nativos[13]. A la baja frecuencia con que se celebraban esas actividades extraacadémicas, propiciadoras de intercambio y socialización con universitarios españoles, debe sumarse la propia naturaleza de tales actividades, muy alejada, probablemente, de lo que los estudiantes taiwaneses esperan y de aquello a lo que están acostumbrados.

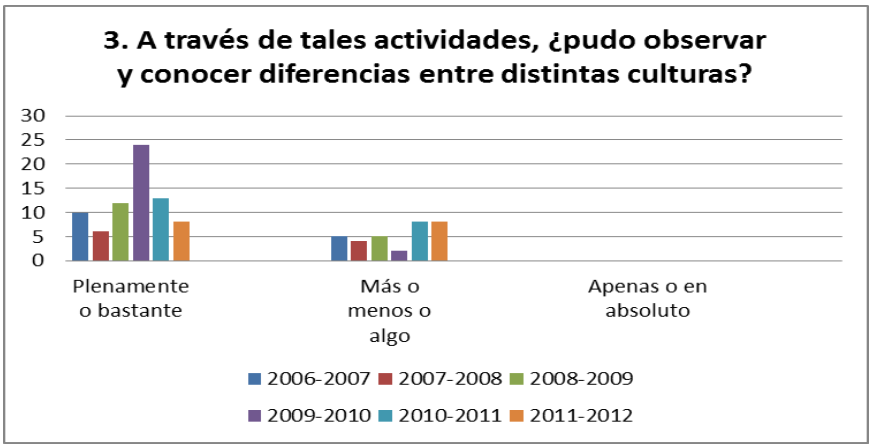


Gráfico 25 – De la vida en España (3).

El gráfico revela una mayoría de respuestas positivas. Así, a través de tales actividades (con todo, recuérdese: no tan frecuentes como habrían deseado), pudieron conocer, en mayor o en menor medida, otras culturas.

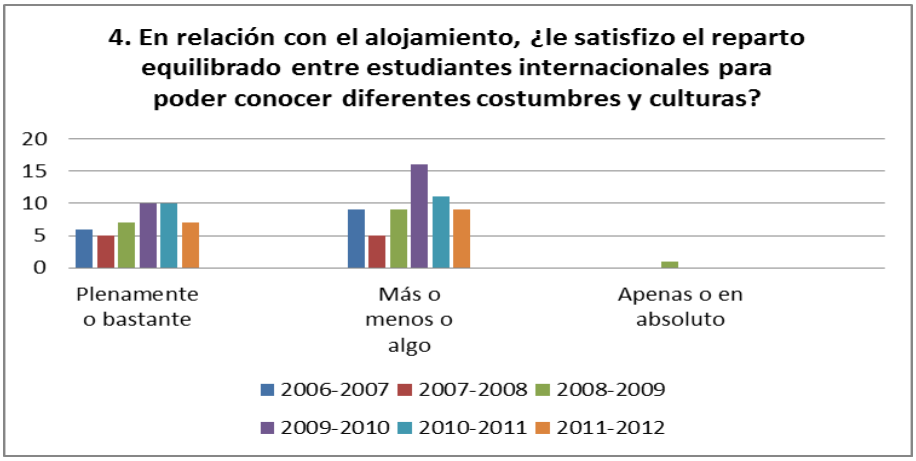


Gráfico 26 – De la vida en España (4).

Según el gráfico, la distribución de los estudiantes internacionales no fue, a efectos de conocer otras culturas, suficientemente equilibrada.

[13] Los comentarios de estudiantes taiwaneses acopiados por Lin (2001: 223) son a este respecto ilustrativos: "Allí no tenía muchos amigos españoles, por eso hablaba casi siempre en chino"; "No me atrevo a hablar con los españoles, por lo tanto, el progreso de mi español es muy limitado".

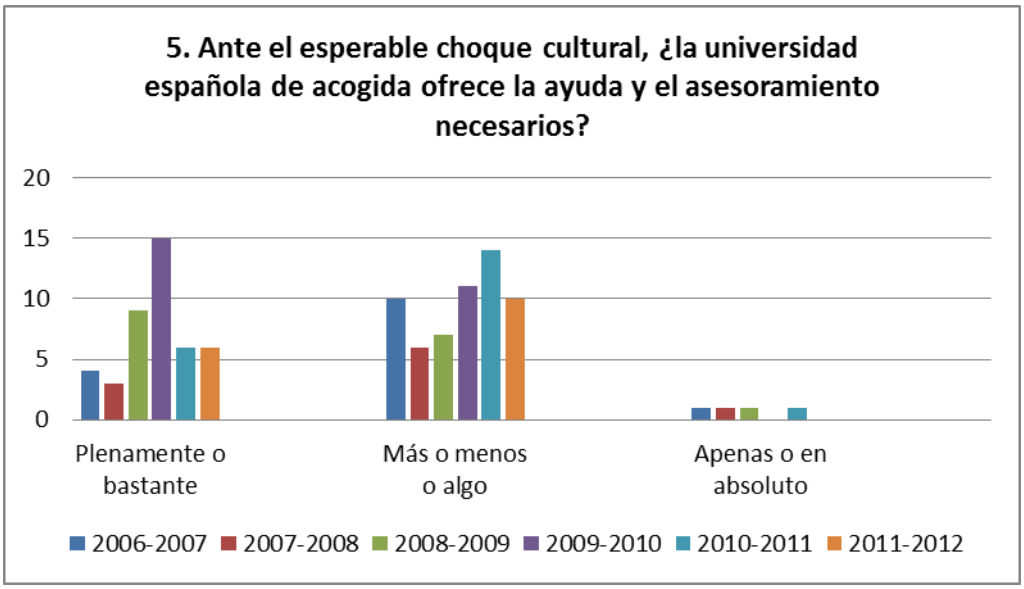


Gráfico 27 – De la vida en España (5).

Este gráfico informa de que los estudiantes de las seis promociones, en general, y siendo el grado de satisfacción alto, por ejemplo, en la promoción 2009-2010, necesitaron más ayuda de la recibida para afrontar contratiempos, problemas, etcétera, derivados de las diferencias culturales.

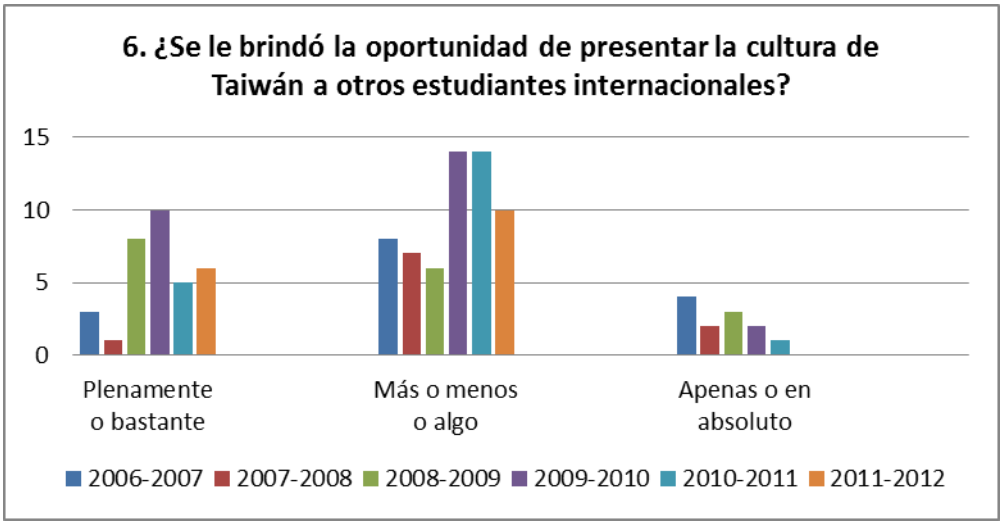


Gráfico 28 – De la vida en España (6).

Los estudiantes taiwaneses de intercambio académico en otros países asumen el papel de embajadores de Taiwán. Este gráfico revela que los universitarios de los seis grupos encuestados no gozaron de tantas oportunidades (como quizá habían previsto) para promocionar su país.

Pese a no haber disfrutado de muchas ocasiones para difundir la cultura taiwanesa en España, no se registran casos de estudiantes insatisfechos con su papel de embajador. Traducido a palabras, este gráfico, aunado al anterior, insinúa la convicción de que *quien hizo todo lo que pudo no está obligado a más.*

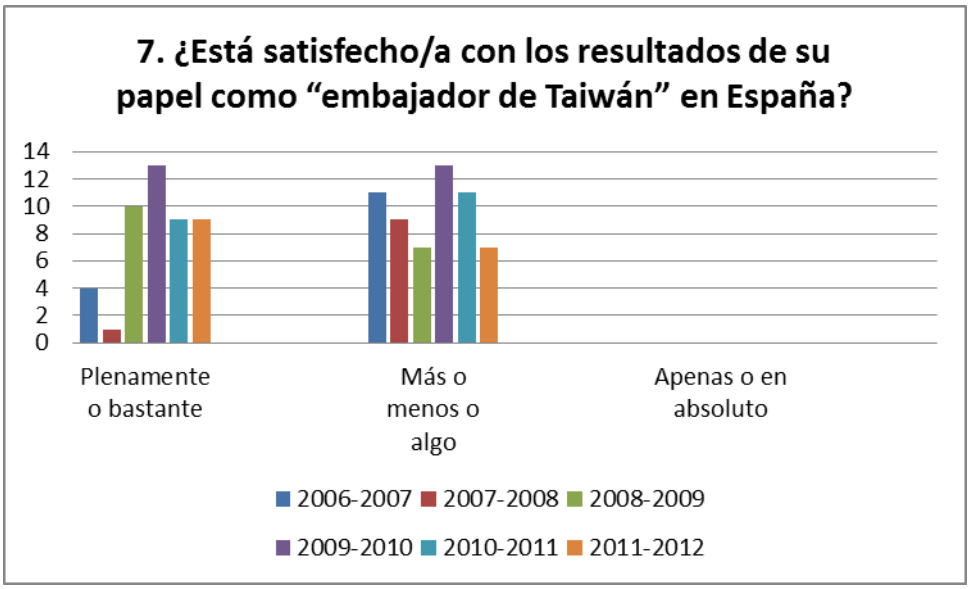


Gráfico 29 – De la vida en España (7).

4.4. Otras cuestiones

Este último apartado de la encuesta se interesa por la calidad del trato y de la ayuda recibidos en la universidad española de acogida, por la intención (o ausencia de ella) de los estudiantes de volver a estudiar en el extranjero, y por la existencia (o inexistencia) de ataques racistas durante su estancia en España. La encuesta abre un espacio también aquí para la autoevaluación, donde el estudiante puede indicar todos aquellos aspectos (competencia lingüística, madurez, etcétera) en los que cree haber mejorado.

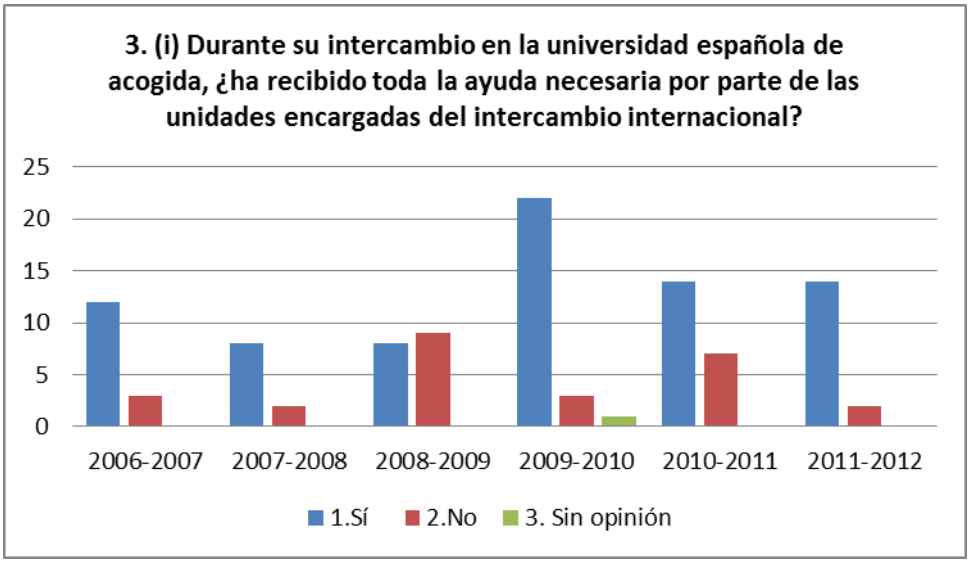


Gráfico 30 – Otras cuestiones (3i).

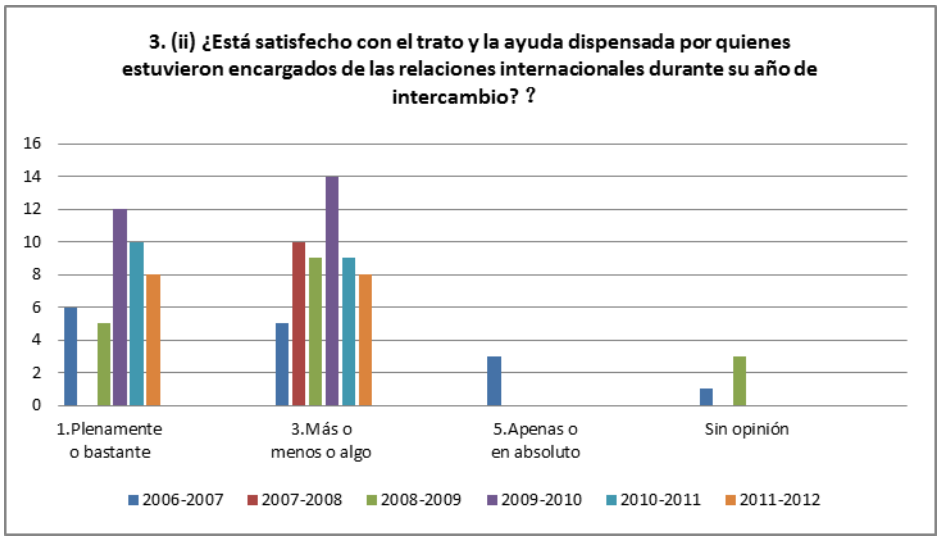


Gráfico 31 – Otras cuestiones (3ii).

Según revelan estos dos gráficos, complementados con los datos cualitativos recabados en las preguntas 1 y 2 de este mismo apartado (véase Anexo I), los estudiantes de las seis promociones no recibieron toda la ayuda que necesitaron, especialmente en asuntos burocráticos y administrativos como la tramitación del permiso de residencia o la apertura de una cuenta bancaria. Quizá por ello la mayoría de estudiantes encuestados juzga conveniente que la universidad de acogida en España ponga a su disposición un tutor lingüístico.

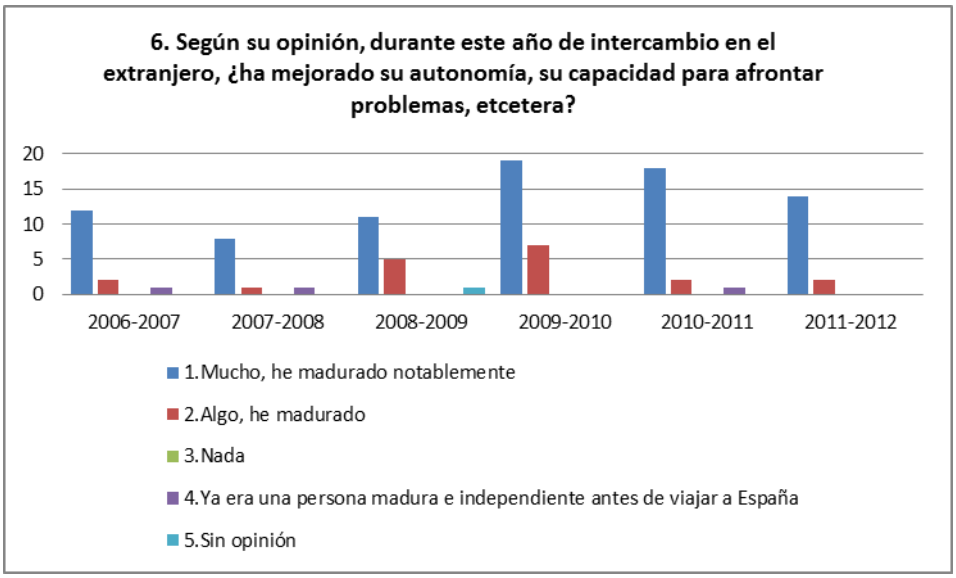


Gráfico 32 – Otras cuestiones (6).

En este gráfico se observa que, en mayor o en menor grado, casi todos los estudiantes consideran haber madurado y ganado autonomía durante su intercambio académico en España.

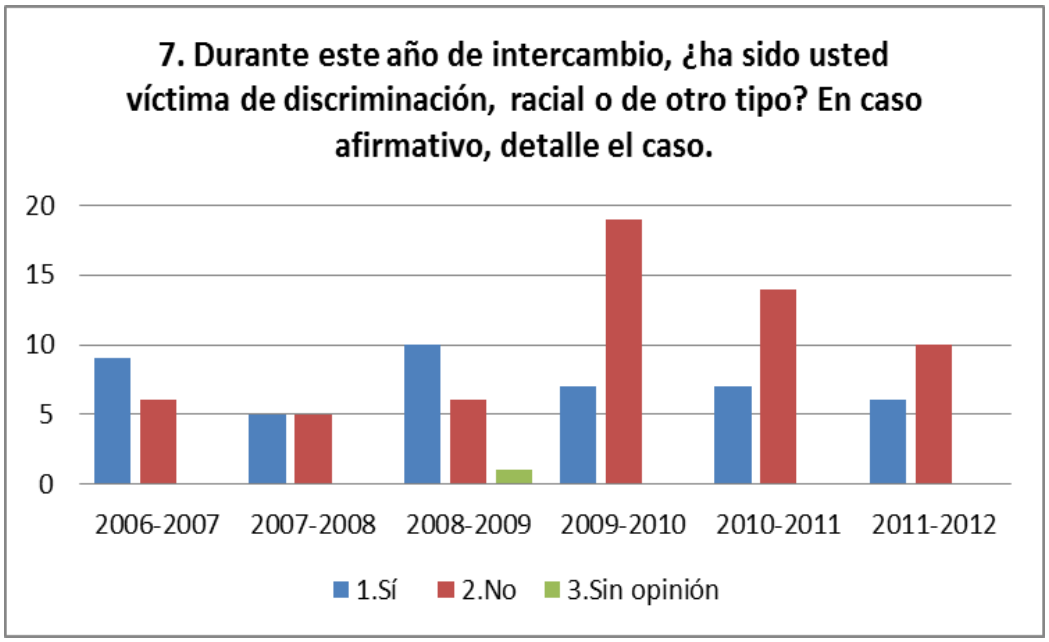


Gráfico 33 – Otras cuestiones (7).

Un elevado número de estudiantes de las seis promociones denuncia haber sido víctima de discriminación en España. No rara vez tal discriminación podrá ser atribuida al malentendido cultural; ello no es óbice, sin embargo, para que las cifras rebasen los límites de lo anecdótico hasta sonrojar, sobre todo las de los tres últimos años.

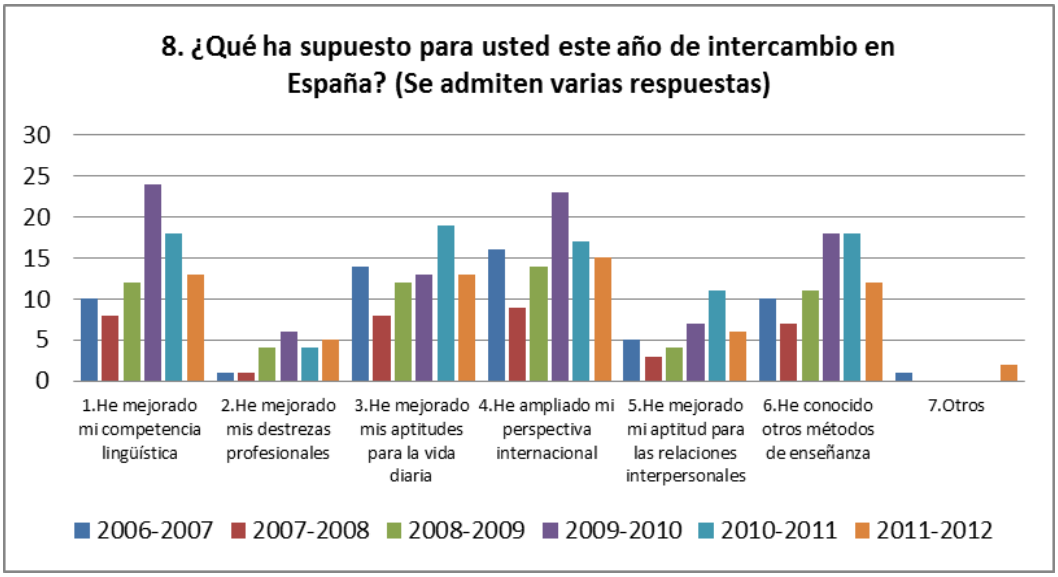


Gráfico 34 – Otras cuestiones (8).

De acuerdo con este gráfico, tras el curso de intercambio en España, los estudiantes afirman, fundamentalmente, haber mejorado en su dominio del español, ampliado su visión del mundo, y aumentado sus aptitudes para la vida diaria.

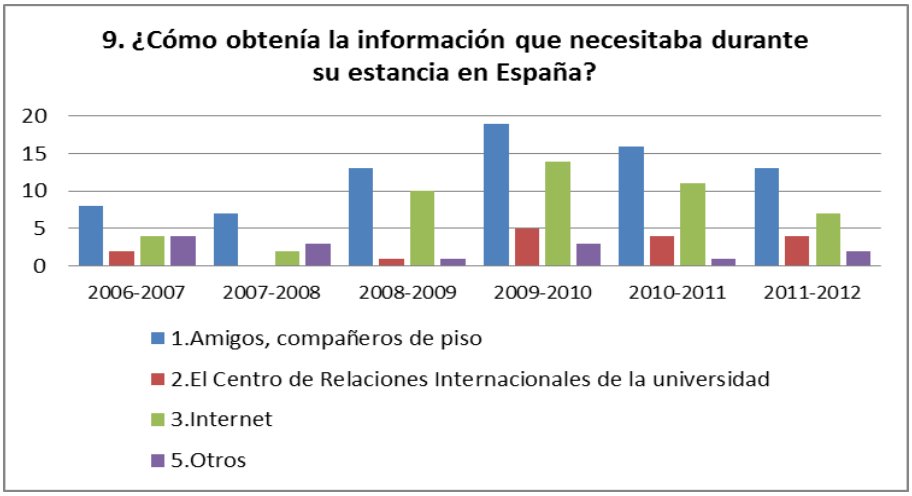


Gráfico 35 – Otras cuestiones (9).

Puede observarse en el gráfico cuál era la principal fuente de información de la mayoría de estudiantes durante el tiempo que estuvieron en España: los amigos, seguida a poca distancia por la red.

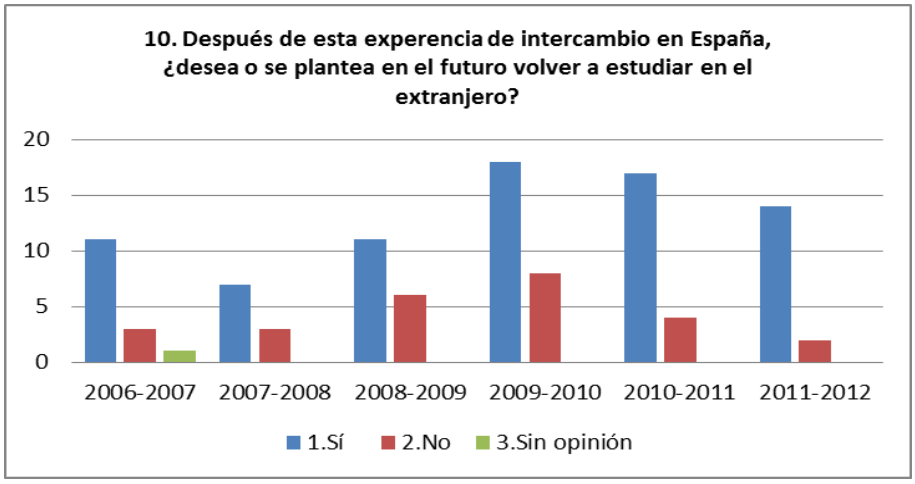


Gráfico 36 – Otras cuestiones (10).

Si bien la mayoría espera volver a estudiar en el extranjero, es sobremodo llamativo que un número en absoluto desdeñable de estudiantes se muestre reacio o contrario a repetir la experiencia. Las razones pueden ser múltiples: a) haber vuelto descontentos del curso académico en España; b) haber satisfecho con ese curso toda ansia de aventuras en el extranjero; c) no tener intención, una vez graduados, de proseguir sus estudios ni en el extranjero ni en Taiwán, etcétera.

5. Discusión

La encuesta aquí analizada hace sobre todo hincapié en: a) las relaciones interculturales, y b) el ambiente en la universidad española de acogida. Respecto al segundo punto, los estudiantes se declaran, en su mayoría, contentos y satisfechos con la idoneidad para el estudio y la comodidad

del campus universitario. Por su parte, el primer punto, las relaciones interculturales, es sumamente revelador. Se infiere de él un notable interés de la Universidad de Tamkang por que sus estudiantes se relacionen con personas de otros países. He ahí el énfasis puesto en averiguar las oportunidades de que dispusieron para conocer otras culturas y tratar con estudiantes tanto españoles como extranjeros. Ello, obviamente, delata una diferencia crucial entre estudiantes taiwaneses y españoles o de otras nacionalidades. A un estudiante español, por lo común, no le harán falta actividades extraacadémicas ni encuentros multiculturales para conocer otros estudiantes y relacionarse con ellos. El taiwanés, por el contrario, bien por timidez, bien por inseguridad en su competencia lingüística o *pereza* (Lin, 2001: 235), suele requerir el contexto de tales actividades para aventurarse al *Hola, ¿qué tal? ¿Cómo te llamas?* y aceptar el reto de abordar y tratar con desconocidos. En ese sentido, los alumnos taiwaneses encuestados reclaman reiteradamente[14] más actividades de intercambio con otros estudiantes, tanto españoles como extranjeros.

La insatisfacción de los estudiantes proviene, en el apartado académico, del precio de la matrícula, de la carga lectiva del curso, del diseño y la estructura del programa de estudios. El número de horas lectivas se les antoja escaso en relación con el precio pagado por la matrícula. Consideran que ese precio no es acorde con las horas de clase recibidas. Tampoco toleran que varios profesores se repartan por turnos una misma asignatura[15]. Asimismo, todos se muestran partidarios de estudiar con profesores experimentados y nativos[16]. Por último, irritó a no pocos estudiantes el hecho de que algunos profesores de la universidad española de acogida infravalorasen su capacidad de trabajo.

De su vida en España les disgustó el precio del alquiler, el coste de la vida diaria, y los ataques racistas que sufrieron. La mayoría de las estudiantes denuncian con enojo el uso despectivo de un término: *chinita*, con el que algunos españoles se refirieron a ellas, intentaron llamar su atención o incluso las embromaron o increparon. Huelga decir que, a falta de más datos acerca de este tipo de agresiones verbales, no es fácil distinguir entre racismo y ruda grosería. El Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Tamkang, en respuesta a las numerosas denuncias de sus estudiantes, recomienda quitar importancia a este deplorable hecho:

> 種族岐視則因各國文化不同，本系只能請學生儘量勿去理會別人的挑釁。大事化小；小事化無。
>
> Cabe atribuir estos casos de discriminación racial a diferencias culturales. Nuestro departamento aconseja a los estudiantes no prestar atención a las provocaciones. Relativícese lo grave; óbviese lo trivial.

[14] La misma encuesta, debido a las muchas preguntas sobre este asunto, propicia esa reiteración.

[15] A la mayoría de los estudiantes de los dos últimos años molestó que la asignatura de Gramática que cursaron contase, en el segundo semestre, con tres profesores.

[16] Algunas de las asignaturas que cursaron los estudiantes fueron impartidas por profesores extranjeros o en prácticas.

6. Conclusiones

La opinión de los estudiantes taiwaneses de intercambio, vertida en encuestas como la aquí objeto de estudio, proporciona valiosa información tanto a la universidad taiwanesa de origen como a la universidad española de acogida. Dar a conocer tales encuestas y los datos de ellas extraídos, se adivina cabal y necesario para que ambas universidades hagan digna de recuerdo la estancia académica de los estudiantes. En este sentido, como indica Lin (2001: 237): "Es imprescindible que existan canales de comunicación entre ambas instituciones para ir controlando la calidad del programa". Sea como fuere, tras la exposición y el análisis de los datos, queda en manos de los encargados y responsables de los programas de intercambio académico tomar en consideración las opiniones, las valoraciones y las sugerencias de los estudiantes.

Desde hace unos años, las universidades han empezado a ver a los alumnos con otros ojos: ojos de caja registradora. Para bien o para mal, el estudiante ha devenido en cliente. Las consecuencias de ello son muchas. La más obvia de todas se resume en un fácil silogismo: el estudiante es un cliente; el cliente siempre tiene razón: el estudiante siempre tiene razón. Irrefutable, como la de todo buen cliente, esa razón se plasma en encuestas de opinión. Las universidades, por tanto, están obligadas a tener tales encuestas en cuenta para poder ofrecer un producto atractivo, es decir: un programa de estudios moderno y ajustado a los intereses, a las necesidades y a las expectativas de los estudiantes.

Otra conclusión de este trabajo es que resulta necesario ampliar las encuestas existentes o confeccionar otras nuevas encuestas siguiendo los modelos más conocidos o desarrollando otros nuevos. Se debería indagar antes y durante la estancia también. Ello ayudaría a resolver los problemas, lingüísticos y sociolingüísticos (Lin, 2001: 225), con que se encuentran los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, J.H. (2009): *Study Abroad Program Evaluation: What can be learned from Student Satisfaction Surveys?*, Tesis de máster, Clemson University. Disponible en: http://etd.lib.clemson.edu/documents/1263410162/BROWN_clemson_0050M_10544.pdf [fecha de acceso: 14 de diciembre de 2012].
- Lin, Yue-Hong (2001): "Los problemas de estudiar español en el extranjero", en Lin, Yue-Hong, *Estudios de la adquisición del español: El caso de Taiwán*, Taipéi, Kauntang, 221-254.
- OECD (2011): "How many students study abroad?", en *Education at a Glance 2011: Highlights*, OECD Publishing. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-12-en [fecha de acceso: 11 de diciembre de 2012].
- Qinggang Wang, Taplin, R., Brown, A.M. (2011): "Chinese students' satisfaction of the study abroad experience", *International Journal of Educational Management*, 25/3, 265-277. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1108/09513541111120105 [fecha de acceso: 9 de diciembre de 2012].

ANEXOS

Anexo 1

淡江大學「大三出國生返校學習成果問卷調查」

Datos personales básicos
一、 Sexo：□1.Hombre □2. Mujer
二、 Departamento：
三、 Grado： 1.□ Segundo año o más 2. □ Maestría
四、¿Ha tenido alguna otra experiencia de estudios en el extranjero? □1.Sí , año/s □2.No

【Cuestiones académicas】(Marque una repuesta)

1. ¿Está satisfecho/a con la información recibida antes de salir de Taiwán sobre la universidad española de acogida?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
2. Después de llegar a la universidad española, ¿está satisfecho con la información recibida acerca de la asignaturas que podía elegir y los servicios a que tenía acceso?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
3. ¿El diseño curricular del curso de intercambio en la universidad española de acogida es acorde a las necesidades y características de un viaje de estudios de un año?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
4. ¿El nivel de la enseñanza y del profesora de la universidad española de acogida ha sido _____ satisfactorio?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
5. ¿El equipamiento de las aulas donde se les impartía clase ha sido _____ satisfactorio?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
6. ¿El acceso y uso de los ordenadores y de internet en la universidad española de acogida ha sido _____ satisfactorio?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
7. Al participar en actividades organizadas por la universidad española de acogida, ¿las oportunidades de conocer y tratar con estudiantes nativos y extranjeros han sido _____ satisfactorias?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
8. Gracias a este intercambio de estudios, ¿ha progresado su método y capacidad de aprendizaje?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
9. Gracias a este intercambio de estudios, ¿han mejorado sus destrezas profesionales y su visión de futuro?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto
10. ¿La universidad española de acogida cuenta con una atmósfera apropiada para el estudio y el aprendizaje?
    □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
    □6.En absoluto

【Cuestiones de la vida cotidiana en España】(Marque una repuesta)

1. ¿Ha podido habituarse a la comida española?
   □1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
   □6.En absoluto

2. ¿Le satisfizo el ambiente de su lugar de residencia?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
3. ¿Le satisfizo el transporte público local?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
4. ¿Le satisfizo el ambiente de la universidad española de acogida?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
5. ¿Le resultó cómodo realizar las compras cotidianas en su lugar de residencia?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
6. ¿Le satisfizo el precio del alquiler de la vivienda?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
7. ¿Le satisfizo el coste diario de la vida en España?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
8. ¿Le satisfizo el servicio sanitario español?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
9. ¿Tuvo ocasiones de conocer a españoles nativos y de tratar con ellos?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
10. ¿Le resultó cómodo moverse por el campus de la universidad española de acogida?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
11. ¿Tuvo ocasiones de conocer a estudiantes de otros países y de tratar con ellos?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto

【Cuestiones interculturales】(Marque una repuesta)

1. ¿Está satisfecho/a con la frecuencia con que se celebran actividades extraacadémicas y encuentros multiculturales?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
2. ¿Ha tenido ocasiones de tratar con estudiantes españoles nativos durante las actividades estudiantiles organizadas por la universidad española de acogida?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
3. A través de tales actividades, ¿pudo observar y conocer diferencias entre distintas culturas?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
4. En relación con el alojamiento, ¿le satisfizo el reparto equilibrado entre estudiantes internacionales para poder conocer diferentes costumbres y culturas?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
5. Ante el esperable impacto cultural, ¿la universidad española de acogida ofrece la ayuda y el asesoramiento necesarios?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
6. ¿Se le brindó la oportunidad de presentar la cultura de Taiwán a otros estudiantes internacionales?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto
7. ¿Está satisfecho/a con los resultados de su papel como “embajador de Taiwán” en España?
□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas
□6.En absoluto

【**Otras preguntas**】(Marque una repuesta)

1. Al llegar al país de intercambio, ¿dónde considera que la universidad española de acogida debe prestar especial ayuda a los nuevos estudiantes de intercambio?
   □1.Recogida en el aeropuerto □2.Ayuda y asesoramiento para el alquiler de una vivienda, la elección y la matriculación de las asignaturas, etcétera □3.Información detallada sobre el campus (organización de visitas guiadas al campus, por ejemplo) □4.Otros_____
2. ¿Qué otros servicios le habría gustado que ofreciera la universidad española de acogida? (Se admiten varias respuestas)
   □1.Un tutor español para asuntos lingüísticos □2.Información sobre posibles trabajos temporales □3.Ayuda ante imprevistos □4.Más actividades (actividades de intercambio con estudiantes extranjeros y españoles) □5.Folletos informativos para estudiantes extranjeros □6.Un centro administrativo para la atención del alumnado extranjero □7.Una asociación de estudiantes extranjeros □8.Otros _____
3. (i) Durante su intercambio en la universidad español de acogida, ¿ha recibido toda la ayuda necesario por parte de las unidades encargadas del intercambio internacional? (ii) ¿Está satisfecho con el trato y la ayuda dispensada por quienes estuvieron encargados de las relaciones internacionales durante su año de intercambio?
   （i）□1.Sí □2.No
   （ii）□1.Plenamente □2.Bastante □3.Más o menos □4.Algo □5.Apenas □6.En absoluto
4. ¿Qué dificultades ha encontrado durante sus clases en la universidad española de acogida? (Se admiten varias respuestas)
   □1.Ninguna □ 2.Materiales de clase □3.Explicaciones del profesor □4.Debates en clase □5.Exposiciones orales □6.Trabajos escritos □7.Exámenes □8.Otras _____
5. ¿A qué aspectos de la vida cotidiana en España no ha podido aclimatarse?
   □1.Diferencias culturales □2.La comida □3.La convivencia con los compañeros de piso □4.Otros _____
6. Según su opinión, durante este año de intercambio en el extranjero, ¿ha mejorado su autonomía, su capacidad para afrontar problemas, etcetera?
   □1.Mucho, he madurado notablemente □2.Algo, he madurado □3.Nada □4.Ya era una persona madura e independiente antes de viajar a España
7. Durante este año de intercambio, ¿ha sido usted víctima de discriminación, racial o de otro tipo? En caso afirmativo, detalle el caso.
   □1.Sí _____
   □2.No
8. ¿Qué ha supuesto para usted este año de intercambio en España? (Se admiten varias respuestas)
   □1.He mejorado mi competencia lingüística □2.He mejorado mis destrezas profesionales □3.He mejorado mis aptitudes para la vida diaria
   □4.He ampliado mi perspectiva internacional □5.He mejorado mi aptitud para las relaciones interpersonales □6.He conocido otros métodos de enseñanza
   □Otros _____
9. ¿Cómo obtenía la información que necesitaba durante su estancia en España?
   □1.Amigos, compañeros de piso □2.El Centro de Relaciones Internacionales de la universidad □3.Internet
   □4.Otros _____
10. Después de esta experencia de intercambio en España, ¿desea o se plantea en el futuro volver a estudiar en el extranjero?
    □1.Sí
    □2.No
11. ¿Tiene alguna sugerencia o recomendación para su universidad española de acogida?
12. ¿Obtuvo algún certificado de idioma? En caso afirmativo, ¿de qué idioma? ¿A qué nivel se presentó? ¿Cuándo se examinó?
13. ¿Cuál es su valoración general de este año de intercambio en España?

Anexo 2

Informe periódico para los estudiantes de intercambio de tercer año de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tamkang

Nombre		Fecha	
Marca con una V	( ) Hablas con tu familia al menos una vez por semana. ( ) Te relacionas con tus compañeros de intercambio. ( ) Conoces bien las salidas de emergencia, las escaleras, la salida, etcétera, de tu vivienda, y te aseguras de que los sitios no están llenos de cosas amontonadas. ( ) No sales solo/a de madrugada. ( ) Cuando viajas, cuidas de tu seguridad. ( ) Si tienes algún problema, por ejemplo si enfermas, etcétera, avisas a alguien. Otros:_____		

Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras

MAXIMIANO CORTÉS MORENO
Universidad Fujen (Taiwán)

1. Introducción

En primer lugar, plantearemos algunas de las dificultades más habituales que deben afrontar los sinohablantes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)[1]. En segundo lugar, ofreceremos soluciones concretas: no solo sugerencias teóricas, sino, sobre todo, actividades y materiales didácticos diseñados *ad hoc* y experimentados en el aula con resultados satisfactorios.

Para averiguar cuáles son las principales dificultades que acechan a nuestros alumnos sinohablantes, recurrimos a una tradicional, pero plenamente efectiva, comparación entre la L1 de los alumnos (chino) y la LE (español). Así determinamos una serie de dificultades con las que *previsiblemente* toparán los estudiantes sinohablantes de ELE; de momento, esas dificultades no son más que hipotéticas. Solo si comprobamos que, en efecto, originan errores de percepción o de producción, en la lengua oral o en la escrita, en las tareas realizadas en clase o en casa, podremos afirmar que existe un problema. El clásico R. Lado (1957: 72) ya advertía que el análisis contrastivo no predice todas las dificultades en la adquisición de una LE: "La lista de problemas resultante de la comparación entre la LE y la L1 [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los aprendientes".

En la actualidad, no pocos autores siguen abogando por este tipo de análisis, dada su efectividad y aplicabilidad didáctica. He aquí un par de ejemplos recientes, en torno al tema de la pronunciación: "si [el profesor] compara la lengua materna de sus estudiantes con el español, podrá prever, al menos en parte, las dificultades que tendrán, y podrá, también, elaborar unos ejercicios de corrección articulatoria más productivos" (Luque, 2012: 57); "la importancia de que el profesor parta de un análisis contrastivo entre el español y las lenguas maternas de sus alumnos, como clave para poder comprender dónde está la base de los errores de estos, anticiparse y corregirlos adecuadamente" (Lahoz, 2012: 111). Para conocer a fondo el análisis contrastivo y otros modelos posteriores, v. la obra de Santos Gargallo (1993).

Es cierto que no todos los errores son atribuibles a la transferencia negativa (interferencia) de la L1 (o de otra LE que sepan los aprendientes) a la LE. Además de los mencionados errores *interlingüísticos*, existen otros errores de desarrollo o *intralingüísticos* —equiparables a los que cometemos los propios nativos en el aprendizaje de nuestra L1— e incluso ciertos errores que podemos denominar *mixtos*, resultantes de una combinación de procesos interlingüísticos e intralingüísticos (Cortés Moreno, 2000a y 2001e).

Una vez que hayamos determinado las principales dificultades, el segundo paso consistirá

[1] Para un análisis más detallado de esas dificultades, v. Cortés Moreno (2002a y 2009g).

en buscar fórmulas o técnicas para solventarlas, así como seleccionar o diseñar actividades y materiales apropiados para superarlas.

En paralelo a ese contraste lingüístico L1-LE, es pertinente acometer también una comparación entre la cultura china y la cultura hispánica (v. Zhou, 1995). En aras de la sencillez de exposición, empleamos aquí en un sentido simplista los términos *cultura*, *china* e *hispánica*; en un análisis riguroso distinguiríamos entre las múltiples culturas que configuran, respectivamente, el ámbito geográfico sinohablante y el hispanohablante, para, en consecuencia, referirnos a *la cultura mexicana*, *la cultura cubana*, *la cultura panameña*, etc., o incluso, circunscribirnos en zonas geográficas más reducidas, dentro de cada país.

Puesto que en este trabajo vamos a ocuparnos del caso específico de los estudiantes sinohablantes, acotemos cuanto antes el alcance del término *chino* o *lengua china* (Cortés Moreno, 2009a: 17):

> Por **lengua china** entendemos, en un sentido sumamente amplio, cualquiera de las variantes —conocidas como *lenguas han*— empleadas en la actualidad por el 94% de la población china. El 6% restante tiene como lengua natal alguna de las más de 50 lenguas minoritarias no pertenecientes a la familia sínica: yi, zhuang, uigur, miao, hani, lisu, lahu, moso, achang, kachin, tsaiwa, chiang, giarung, hsifan, pari, tibetano, mongol, coreano, etc[2].

Estas son las siete lenguas han: mandarín, wu, hunan, gan, hakka, cantonés y min. Quede claro que no son dialectos, sino lenguas en toda regla, dado que son mutuamente incomprensibles. Las siete integran la familia sínica, que forma parte, a su vez, de la gran familia sinotibetana. Pues bien, aquí vamos a tratar del chino estándar moderno o mandarín, al que nos referiremos, sencillamente, como *chino*. La justificación de esta decisión es la siguiente: aunque esta no es la L1 de todos los ciudadanos chinos, sí es la lengua común —普通話 /pʰǔ tʰōŋ huà/[3] o國語 /kuó yǔ/[4]—, empleada en la enseñanza, los medios de comunicación, la administración, etc.; es, por consiguiente, o bien la L1, o bien la L2 de todos los ciudadanos chinos (incluidos los de Hong Kong y Taiwán). El mapa siguiente (Cortés Moreno, 2009a: 20) ilustra el panorama lingüístico.

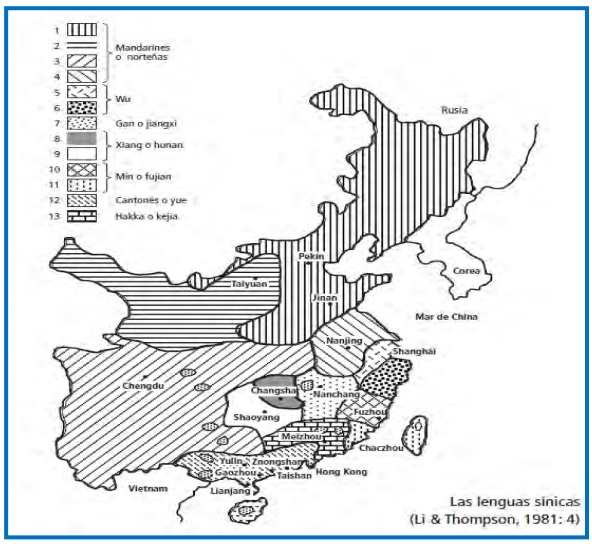


Figura 1. Distribución geográfica de las lenguas sínicas

[2] Estos datos se refieren a la República Popular China. En el caso de la República de China (Taiwán), merece la pena mencionar que existen 14 etnias de aborígenes, cada una con su propia lengua no sínica.
[3] Así llamada en la República Popular China.
[4] Esta es la denominación equivalente empleada en Taiwán.

A nuestro modo de ver, es plenamente recomendable que el profesor de ELE con alumnos sinohablantes conozca las características principales de la lengua china, para poder comprender mejor la situación de partida de sus alumnos y el camino que deben recorrer (etapas de interlengua) hasta la lengua meta: el español. Lo mismo cabe decir, por supuesto, de otras lenguas de sus alumnos, en los casos de grupos plurilingües. Para adquirir un conocimiento básico de una lengua determinada, al profesor le bastará con unas horas de lectura de obras de divulgación o de consulta. Consideramos que para nuestra labor docente no es imprescindible aprender su(s) lengua(s), pero sí de suma utilidad informarnos sobre ella(s).

2. Dificultades y soluciones en el nivel fónico

En este capítulo vamos a realizar un estudio comparativo fónico chino-español, tanto en el nivel segmental, como en el suprasegmental; abordaremos los fonemas vocálicos y consonánticos, la estructura silábica y los principales fenómenos prosódicos —acentuación y entonación—; de paso, apuntaremos unos datos básicos sobre la tonología china. Las descripciones de los tipos de errores más habituales irán seguidas de algunas actividades elaboradas *ad hoc*. Como complemento a este capítulo, se puede consultar el modelo didáctico fónico de ELE para sinohablantes presentado en Cortés Moreno (2009d y 2010c).

2.1. Fonemas vocálicos y diptongos

Chino y español comparten estos cinco fonemas vocálicos: /i/, /e/, /a/, /o/ y /u/. El sistema vocálico chino cuenta, además, con otros dos fonemas: /y/ —comparable a la *u* francesa de *une*, a la *ü* alemana de *über* y a la *y* danesa de *dyne*— y /ə/ —comparable a la schwa inglesa en la 2.ª sílaba de *father* y a la *e* neutra catalana de *pare*—. La tabla siguiente (Cortés Moreno, 2009a: 31) muestra la distribución de los 7 fonemas mencionados[5].

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

Figura 2. Fonemas vocálicos de la lengua china

Dado que los cinco fonemas vocálicos españoles existen también en chino, *a priori*, parece lógico pensar que los sinohablantes no van a tener problema alguno ni en la percepción ni en la producción del vocalismo en ELE. Sin embargo, la cuestión no es tan simple, dado que en chino la vocal /e/ siempre aparece en contacto con otras vocales marginales[6], formando diptongos (p. ej., /ei/) o triptongos (p. ej., /uei/). Ello explica una cierta tendencia de los alumnos sinohablantes a

[5] En este trabajo empleamos los signos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI).
[6] Las vocales *marginales* (o *satélite*) son las denominadas tradicionalmente *semiconsonantes* y *semivocales*, agrupadas bajo el hiperónimo (tomado del inglés) *glides*.

diptongarla en español.

2.2. Fonemas consonánticos

Comencemos por observar esta tabla (Cortés Moreno, 2009a: 46):

MODO DE ARTICULACIÓN / LUGAR DE ARTICULACIÓN / ACCIÓN DE LOS PLIEGUES VOCALES		OCLUSIVAS		AFRICADAS				FRICATIVAS		NASALES	LATERAL
				no retroflejas		retroflejas		no retroflejas	retroflejas		
		no aspiradas	aspiradas	no aspiradas	aspiradas	no aspiradas	aspiradas				
BILABIALES	sordas	p	p^h								
	sonora									m	
LABIODENTAL	sorda							f			
DENTO-ALVEOLARES	sordas	t	t^h	ts	ts^h			s			
	sonoras									n	l
ALVÉOLO-PALATALES	sordas			tɕ	$tɕ^h$			ɕ			
PALATALES	sordas					tʂ	$tʂ^h$		ʂ		
	sonora								ʐ		
VELARES	sordas	k	k^h					x/h			
	sonora									ŋ	

Figura 3. Fonemas consonánticos de la lengua china.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, determinadas consonantes coinciden en chino y en español: /p/, /m/, /f/, /t/, /n/, /l/, /s/, /k/, /ŋ/ (fonema en chino, pero alófono de /n/ en español, p. ej., en tango) y /x/[7]. Otros dos fonemas son parecidos en ambas lenguas: /tɕ/ se asemeja a [d͡ʒ], el alófono africado de /j/ que aparece, p. ej., en *cónyuge*; /$tɕ^h$/, se asemeja al fonema africado /t͡ʃ/, transcrito en español con al dígrafo <ch>. Unos cuantos no existen en español peninsular estándar: /ts/, /ɕ/ (parecido, pero posterior a /ʃ/), cuatro fonemas aspirados[8] —/p^h/, /t^h/, /k^h/ y /ts^h/— y otros cuatro retroflejos[9] —/tʂ/, /$tʂ^h$/, /ʂ/ y /ʐ/[10].

Damos por supuesto que el lector conoce a la perfección la fonética y la fonología de

[7] En la actualidad /x/ está experimentando un proceso de relajación articulatoria que lo aproxima a /h/.

[8] Son aspirados aquellos sonidos oclusivos o africados articulados con una mayor fuerza, que hace que en la fase de explosión se produzca una fricación audible. La explicación fonética es que en estos sonidos entre la explosión y el reinicio de la voz (en inglés, *Voice Onset Time* o *VOT*) en la vocal siguiente se produce un lapso mayor de tiempo que en los sonidos no aspirados. En el AFI la aspiración se indica colocando una hache volada (/^{h}/) a la derecha de la consonante en cuestión.

[9] Son retroflejos aquellos sonidos en cuya articulación el posdorso de la lengua permanece bajo, mientras que el predorso se eleva y el ápice apunta hacia el paladar, de modo que todo el paso del aire queda bloqueado, salvo un pequeño canal redondeado, formado entre el paladar y el ápice de la lengua. En el AFI la retroflexión se indica colocando el signo diacrítico / ˛ / bajo la consonante en cuestión.

[10] Para una descripción detallada de cada uno de los fonemas consonánticos mencionados, v. Cortés Moreno (2009a: 35-54).

nuestra lengua[11], por lo que pasaremos directamente a contrastar fónicamente el chino y el español, haciendo hincapié en las principales complicaciones que las divergencias fonémicas pueden desencadenar.

En primer lugar, constatamos que mientras que en español existe una oposición fonológica entre sonoras laxas y sus correlatas sordas tensas —/b/ ⇔ /p/, /d/ ⇔ /t/ y /g/ ⇔ /k/—, en chino (lengua en la que todas las oclusivas son sordas) la oposición fonológica pertinente se produce entre aspiradas y no aspiradas —/pʰ/ ⇔ /p/, /tʰ/ ⇔ /t/ y /kʰ/ ⇔ /k/—. Esto explica las dificultades perceptivas y productivas que experimentan los sinohablantes (incluso de niveles avanzados) con las oclusivas españolas.

En segundo lugar, observamos que el chino carece tanto del fonema percusivo /r/ como del vibrante /r/[12], circunstancia que origina confusiones de percepción y de producción entre las líquidas /l/, /r/ y /ɾ/, sobre todo, entre /l/ y /ɾ/.

En tercer lugar, cabe mencionar que en chino no existe el fonema /θ/, hecho que motiva confusiones de percepción y de producción entre las fricativas /s/ y /θ/. Con todo, dado que en el sistema fonológico de la inmensa mayoría de los hispanohablantes tampoco está presente el fonema /θ/, creemos que las confusiones entre /s/ y /θ/, en principio, no se deberían tildar de *problemas*, por más que en determinados contextos de enseñanza sí resulte oportuno ocuparse de ellas.

Para enseñar, practicar y corregir la pronunciación de las consonantes españolas comentadas en este apartado, proponemos llevar al aula actividades lúdicas como, p. ej., estas dos, disponibles en la Red:

❶ Cortés Moreno (2003c), un tipo de bingo, en el que no se juega con números, sino con los sonidos españoles seleccionados, por su dificultad, para los sinohablantes.

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

Figura 4. Ficha de ejemplo para el juego del bingo.

❷ Cortés Moreno (2007c), una variante del tradicional juego del dominó, en cuyas fichas aparecen palabras que contienen los sonidos españoles seleccionados. Puesto que no se trata de casar grafemas, sino fonemas, el grafema <z> casa con el grafema <c> —ambos son la representación gráfica del fonema /θ/—, <v> casa con <b> —ambos representan el fonema /b/—, etc.

Figura 5. Fichas colocadas correctamente en el juego del dominó.

[11] Para una descripción pormenorizada, v. Martínez Celdrán (1989) y Real Academia Española (2011).
[12] En la nomenclatura tradicional, estos fonemas se conocen, respectivamente, como *vibrante simple* y *vibrante múltiple*.

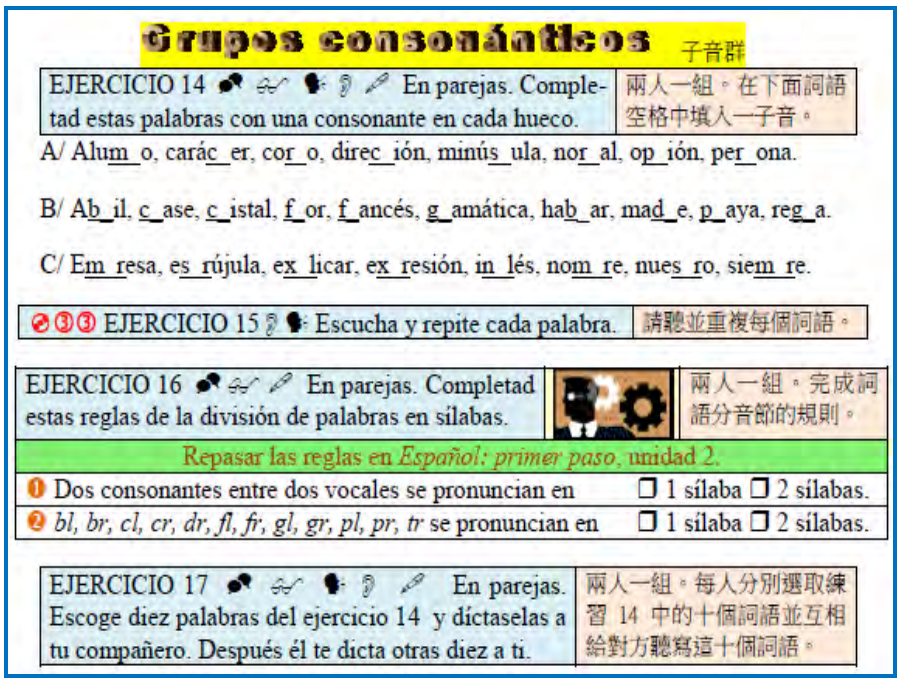
2.3. Estructura silábica

La sílaba china es bastante más sencilla que la española, tal como muestra la figura siguiente (Cortés Moreno, 2009a: 57):

INICIAL	FINAL		
consonante	*prenúcleo* semiconsonante	*núcleo* vocal	*coda* semivocal / nasal
	TONEMA		

Figura 6. Estructura típica de la sílaba china.

La *inicial* equivale al *margen anterior* y la *final*, al *núcleo* (+ *margen posterior*), siguiendo la nomenclatura empleada por Martínez Celdrán (1989: 19) para el español. Puesto que tanto en la inicial como en la coda solo puede aparecer una consonante, resulta que en chino no hay grupos consonánticos; de hecho, ni siquiera hay oclusivas implosivas. Así se comprenden las considerables dificultades de los sinohablantes a la hora de pronunciar las oclusivas implosivas y los grupos consonánticos. Luego, parece oportuno ocuparse de esas cuestiones desde el nivel A1. He aquí unos sencillos ejercicios, extraídos de Cortés Moreno (2011b: 45), en los que se abordan a la par la ortografía y la fonemática —en la percepción auditiva y en la pronunciación.



Grupos consonánticos 子音群

EJERCICIO 14 En parejas. Completad estas palabras con una consonante en cada hueco. 兩人一組。在下面詞語空格中填入一子音。

A/ Alum_o, carác_er, cor_o, direc_ión, minús_ula, nor_al, op_ión, per_ona.

B/ Ab_il, c_ase, c_istal, f_or, f_ancés, g_amática, hab_ar, mad_e, p_aya, reg_a.

C/ Em_resa, es_rújula, ex_licar, ex_resión, in_lés, nom_re, nues_ro, siem_re.

EJERCICIO 15 Escucha y repite cada palabra. 請聽並重複每個詞語。

EJERCICIO 16 En parejas. Completad estas reglas de la división de palabras en sílabas. 兩人一組。完成詞語分音節的規則。

Repasar las reglas en *Español: primer paso*, unidad 2.

❶ Dos consonantes entre dos vocales se pronuncian en ❒ 1 sílaba ❒ 2 sílabas.

❷ *bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr* se pronuncian en ❒ 1 sílaba ❒ 2 sílabas.

EJERCICIO 17 En parejas. Escoge diez palabras del ejercicio 14 y dictaselas a tu compañero. Después él te dicta otras diez a ti. 兩人一組。每人分別選取練習 14 中的十個詞語並互相給對方聽寫這十個詞語。

2.4. Prosodia

En materia de prosodia, chino y español coinciden en la existencia de dos fenómenos suprasegmentales, a saber, la acentuación y la entonación; sin embargo, difieren en que el chino es una lengua tonal y el español, no tonal. Para documentarse acerca de la prosodia china, resulta

de sumo interés la monografía de Shen (1990). Sobre la didáctica de la prosodia, remitimos al lector a Cortés Moreno (2002b).

2.4.1. Tonología

Puesto que cada sílaba china tiene su propio tonema, es un desacierto hablar de *tonema léxico* (*lexical tone*) o de *tonema de palabra* (*word tone*); lo propio, es hablar de *tonema silábico*. Tal como muestra la figura siguiente (Cortés Moreno, 2009a: 81), en chino existen cuatro tonemas, además del denominado tonema 0 —輕聲 /tɕʰīŋ ʂə̄ŋ/ (qīng shēng)—, que representa la ausencia de tonema en una sílaba determinada.

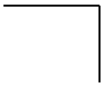
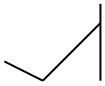
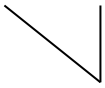
N.º de tonema	Nombre chino /AFI/ (pinyin[13])	Descripción	Representación numérica	Representación gráfica
1	陰平 /īn pʰíŋ/ (yīn píng)	alto y llano	55	
2	陽平 /jáŋ pʰíŋ/ (yáng píng)	ascendente	35	
3	上聲 /ʂàŋ ʂə̄ŋ/ (shàng shēng)	descendente-ascendente	214	
4	去聲 /tɕʰỳ ʂə̄ŋ/ (qù shēng)	descendente	51	

Figura 7. Sistema tonal del chino estándar moderno.

Los tonemas tienen un auténtico valor fonológico, puesto que sirven para distinguir entre sí palabras formadas por los mismos sonidos. Dicho sea de otro modo, un mismo segmento o cadena de segmentos, al combinarse con cada uno de los cuatro tonemas, configura cuatro unidades fónicas distintas —articulatoria, acústica y auditivamente—, con significados distintos; p. ej., 五 /ǔ/ (pronunciado en tonema 3) significa *cinco*, mientras que 誤 /ù/ (en tonema 4) significa *error*.

En análisis acústicos (Cortés Moreno, 2006c) hemos constatado una tendencia de los sinohablantes a transferir rasgos de su sistema tonal, produciendo pequeñas oscilaciones o inflexiones melódicas en el seno de numerosas sílabas en ELE. No obstante, dado que esas microalteraciones tonales resultan (prácticamente) imperceptibles al oído del interlocutor, no afectan a la comunicación.

2.4.2. Acentuación

Damos por supuesto que el lector conoce a la perfección la acentuación y la entonación de

[13] El pinyin es un sistema de transcripción (no un alfabeto fonético) del chino mediante el alfabeto latino. Es oficial en la República Popular China y el más difundido entre los estudiantes extranjeros.

nuestra lengua, por lo que resultará innecesario describirlas aquí[14]. En materia de acentuación, chino y español coinciden en la existencia de palabras agudas, llanas y esdrújulas; sin embargo, difieren en que las más frecuentes son las agudas en chino, pero las llanas en español. En análisis auditivos (Cortés Moreno, 2003e, 2003f y 2005b) hemos constatado que la acentuación española no plantea dificultades graves a los sinohablantes. Con todo, sí se observan determinados errores, que conviene comenzar a tratar desde los niveles iniciales.

Otro fenómeno suprasegmental, condicionado directamente por la acentuación, es el ritmo. Mientras que los nativos al hablar agrupamos las sílabas en palabras fónicas y estas en grupos fónicos[15], en los niveles iniciales algunos sinohablantes tienden a pronunciar sílaba por sílaba, en especial, cuando están leyendo, lo que confiere a su habla un ritmo *staccato*, que contrasta con nuestro ritmo *legato*.

Para la enseñanza, práctica y corrección de la acentuación, proponemos llevar al aula actividades lúdicas como, p. ej., Cortés Moreno (2003a y 2003b), o bien estas otras dos (la 1.ª de ellas disponible en la Red):

❶ Cortés Moreno (2003d), una variante del juego de la oca. Las series de triángulos que aparecen en el dado representan *acentemas* (patrones acentuales); el triángulo grande simboliza la sílaba acentuada y los pequeños, las inacentuadas.

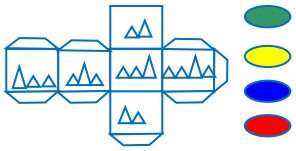


Figura 8. Dado y fichas recortables para "De acento en acento y tiro contento".

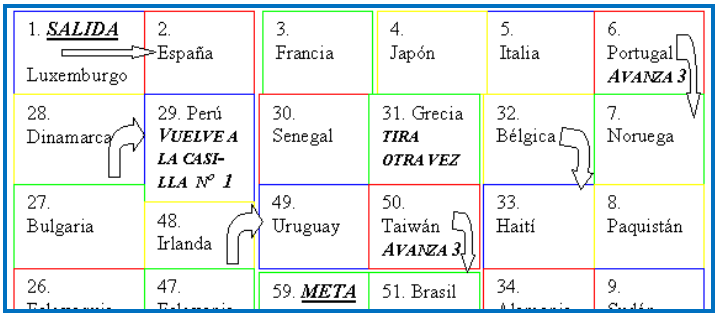


Figura 9. Fragmento del tablero para "De acento en acento y tiro contento".

❷ Cortés Moreno (2002b: 120), otra variante del juego del dominó, en cuyas fichas aparecen triángulos, que representan acentemas.

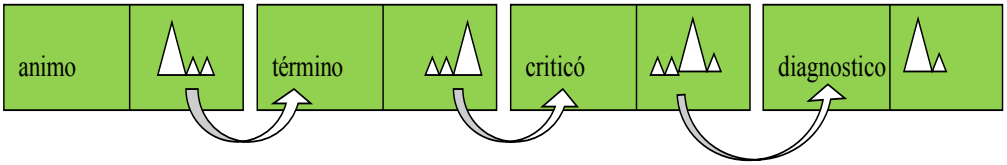


Figura 10. Ejemplos de fichas ya colocadas en el "Dominó tónico".

[14] Para una descripción pormenorizada, v. Cantero (1995 y 2002) y Real Academia Española (2011).
[15] Para profundizar en estos conceptos, v. Cantero (1995 y 2002).

2.4.3. Entonación

En materia de entonación, existen unas diferencias considerables entre el chino y el español. Los entonemas (o contornos) declarativos se caracterizan en chino por su registro (o tono) inicial medio, mientras que en español se conocen por una inflexión final marcadamente descendente. Por su parte, los entonemas interrogativos se caracterizan en chino por su registro inicial alto, mientras que en español se identifican por una inflexión final marcadamente ascendente[16]. Esa doble diferencia explica por qué los sinohablantes producen en ELE inflexiones finales —sean ascendentes, sean descendentes— menores que los españoles[17]. He aquí dos ejemplos:

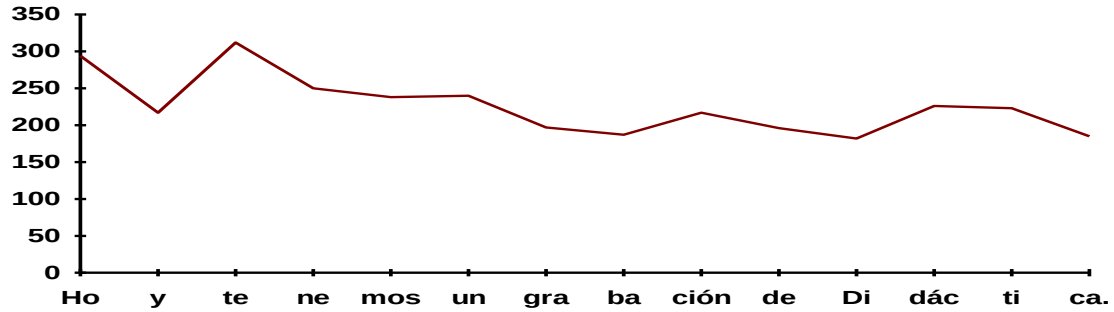


Figura 11. Ejemplo de entonema declarativo de una alumna de 4.º curso.

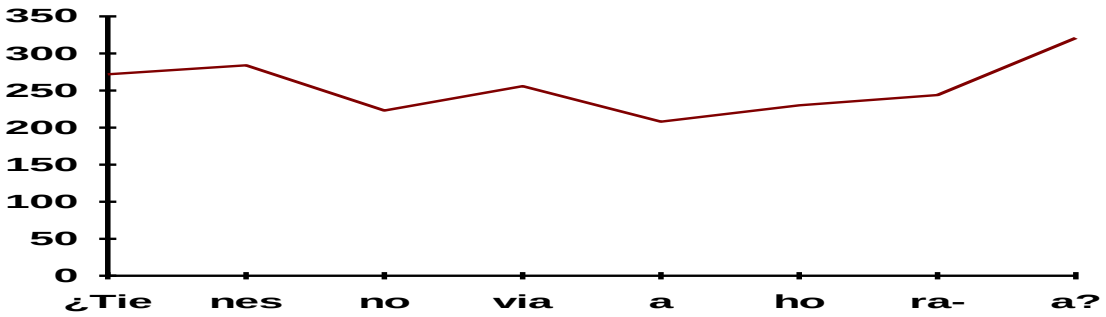


Figura 12. Ejemplo de entonema interrogativo de una alumna de 2.º curso.

Por lo que atañe a la entonación enfática, advirtamos que esta es, precisamente, la más compleja, tanto en chino como en español. Es cierto que existen coincidencias relevantes en ambas lenguas: se toman como base la entonación declarativa y la interrogativa y se les aplica énfasis alterando la declinación, el campo tonal y/o el registro tonal. En teoría, pues, parecería lógico presuponer que no va a plantear mayores dificultades a los hablantes de una lengua que aprenden la otra. No obstante, los análisis experimentales realizados (Cortés Moreno, 1998, 1999a, 1999b, 2000b, 2001a, 2001b, 2004b y 2005b) nos llevan a concluir que es la entonación enfática la que mayores dificultades plantea, tanto en la percepción como en la producción. Se comprende que así sea, puesto que a su extrema complejidad se suma la circunstancia de ser la menos practicada en el aula de ELE.

[16] Según Cantero (1995 y 2002), la elevación es, como mínimo, del 100%, es decir, una octava.
[17] Aquí decimos *españoles* y no *hispanohablantes*, dado que estamos tomando como referencia en ELE la entonación de la España Peninsular, distinta de la de otras zonas del ámbito hispano.

Habida cuenta de las dificultades mencionadas, estamos plenamente convencidos de que conviene enseñar, practicar y corregir la entonación desde las primeras etapas del aprendizaje del ELE. A modo de ejemplo, observemos una serie de actividades, dirigidas a un aprendizaje reflexivo, extraídas de Cortés Moreno (2009e: 54-56). Se plantea el tema mediante una breve nota en chino —cuya traducción al español aparece en el libro del profesor (Cortés Moreno, 2009f)— y unos gráficos; a continuación, se empieza a practicar. Se sigue, pues, un método deductivo.

El primer ejercicio de la serie está dedicado exclusivamente a la entonación, con el fin de que los alumnos se concentren plenamente en ella y no se distraigan con contenidos léxicos, sintácticos, etc.

④⑧ EJERCICIO 13 Escucha estos 6 enunciados y marca si el final es descendente ↘ o ascendente ↗.

請聽這六句話，如果句尾語調下降，則畫上↘；句尾語調上揚時，則畫上↗。

1	2	3	4	5	6
↘					

En seguida se empieza a trabajar la entonación integrada con otros componentes del lenguaje oral, tal como ocurre en la comunicación auténtica.

④⑧ EJERCICIO 14 Vuelve a escuchar los 6 enunciados del ejercicio anterior. Ahora puedes leerlos también. Comprueba tus respuestas.

再聽一次前一練習中的六句話。現在你也可以唸唸看，並確認你的答案。

1. — Ester vive en Barcelona. ↘	4. — Yo no soy Agustín.
2. — ¿Ese señor es tu profesor? — No.	5. — ¿Tú vives aquí? — Sí.
3. — ¿Tú eres taiwanesa? — Sí.	6. — Tengo 22 años.

Como complemento al planteamiento deductivo anterior, ahora se pasa a un proceso de enseñanza inductiva: se pide a los alumnos que, reflexionando sobre unos ejemplos, intenten inferir unas reglas, que pueden comprobar en la nota siguiente.

EJERCICIO 15 Observa y elige la opción correcta.	現在觀察並選擇正確的答案。
1. Los tres enunciados declarativos tienen el final…	descendente / ascendente.
2. Las tres preguntas tienen el final…	descendente / ascendente.
3. A esas tres preguntas se contesta…	*sí* o *no* / de otro modo.

ⓘ 7-6 西班牙語陳述句句尾語調下降，但並非所有的問句句尾語調都上揚。

ⓘ 7-6 En español los enunciados declarativos tienen el final descendente, pero no todas las preguntas tienen el final ascendente.

A partir de aquí se trabaja únicamente con preguntas, pero de dos tipos distintos. El ejercicio siguiente requiere un mínimo esfuerzo; basta con atender a la dirección de la inflexión final de cada enunciado.

④⑨ EJERCICIO 16 Escucha estas 7 preguntas y marca si el final es descendente ↘ o ascendente ↗.	請聽這七個問句，如果句尾語調下降，則畫上↘；句尾語調上揚時，則畫上↗。
1. ¿Tú vas andando a trabajar?	↗
2. ¿Dónde vive tu novio?	
3. ¿Cuántos años tienes?	

De nuevo se recurre a la enseñanza inductiva: se insta a los alumnos a que intenten inferir unas reglas a partir de los ejemplos aportados en el ejercicio 16. La nota 7-7 les permite comprobar la validez de sus hipótesis.

EJERCICIO 17 ? Observa y reflexiona. A/ ¿Qué tienen en común las preguntas con final descendente? B/ ¿y las que tienen final ascendente?	觀察並思考。A/ 句尾語調下降的問句有哪些共同點？B/ 句尾語調上揚的問句又有哪些共同點？

ⓘ 7-7 回答 *sí* 或 *no* 的問句為‘絕對’問句，其句尾語調上揚；帶有疑問代名詞(*dónde*、*cuándo*、*qué* 等)的問句為‘代詞’問句，其句尾語調下降。

ⓘ 7-7 Las preguntas que se contestan *sí* o *no* se llaman ‘absolutas’ y tienen el final ascendente. Las que tienen un interrogativo (*dónde*, *cuándo*, *qué*, etc.) se llaman ‘pronominales’ y tienen el final descendente.

Como culminación de la serie, se propone este juego, en el que los alumnos practican la entonación interrogativa, muy frecuente en el discurso de los profesores, pero no tanto en el de los alumnos (al menos, en la enseñanza tradicional).

Juego ADIVINA QUIÉN ES 猜猜他是誰

En grupos de 4-6. Un alumno piensa un personaje famoso. Los compañeros deben adivinar quién es, haciendo preguntas como las de abajo. Solo se puede responder 'sí' o 'no'.	4到6人一組。其中一人想一位名人，其他人必須提出類似下面的問題，來猜出這位名人是誰，但是只能回答 sí 或 no。
1.- ¿Es un hombre? ¿Es una mujer? 2.- ¿Es español? ¿Es taiwanés? ¿Es japonesa? ¿Es alemana?… 3.- ¿Es actor? ¿Es deportista? ¿Es político? ¿Es profesor?… 4.- ¿Es joven? ¿Es viejo? ¿Vive en Káohsiung? ¿Vive en Taipéi?…	

Otras tres actividades lúdicas (disponibles en la Red) para la enseñanza, práctica y corrección de la entonación son: Cortés Moreno (2002c, 2006a y 2007b).

3. Dificultades y soluciones en el nivel ortográfico

Como sabemos, en la escritura de la lengua china se emplean caracteres o sinogramas. He aquí unos datos básicos sobre ellos (Cortés Moreno, 2009g: 192):

> Los caracteres de la lengua china se cifran en unos 50 000, aunque se calcula que los nativos cultos conocen y usan nada más (o nada menos) que unos 3000 o 4000. Cada carácter consta de un número preciso de trazos. Los más simples tienen un solo trazo y el más complicado, 33. Algunos de ellos son pictográficos, es decir, son —o fueron en su origen— dibujos de objetos; otros son ideográficos, es decir, representan de modo diagramático ideas o conceptos abstractos. Algunos son simples; otros son el resultado de combinar dos o más caracteres simples.

Es cierto que cada carácter corresponde a una sílaba, pero no necesariamente a una palabra. De hecho, en chino existen más palabras polisílabas que monosílabas. He aquí algunos ejemplos, extraídos de Cortés Moreno (*op. cit., ibíd.*):

TIPO	ESCRITURA	AFI	PINYIN	TRADUCCIÓN
bisílaba	香蕉	/ɕiāŋ tɕjāo/	xiāng jiāo	*plátano*
trisílaba	葡萄柚	/pʰú tʰáu jòu/	pú táo yòu	*pomelo*
tetrasílaba	西班牙人	/ɕī pān já ʐə́n/	xī bān yá rén	*español (persona)*

Figura 13. Tipos y ejemplos de palabras polisílabas.

Por regla general, los sinohablantes no parten de cero al empezar a aprender ELE: la mayoría están familiarizados con el pinyin[18] y/o han estudiado inglés; de manera que ya conocen el

[18] En Taiwán se emplean varios sistemas de latinización o transliteración de la lengua china, p. ej., el de Yale, el de Wade-Giles… Desde hace unos años, también ha habido intentos de introducir el pinyin.

alfabeto latino.

Pasemos ahora a las dos cuestiones prácticas que más nos interesan: las dificultades concretas y las soluciones a nuestro alcance. Al abordar el tema de la pronunciación, ya hemos mencionado que las confusiones más habituales se producen (1) entre las líquidas /l/, /r/ y /r/, (2) entre las sonoras laxas y sus correlatas sordas tensas —/b/ ⇔ /p/, /d/ ⇔ /t/ y /g/ ⇔ /k/— y (3) entre las fricativas /s/ y /θ/.

Es lógico que esas confusiones fónicas —originadas por dificultades en la percepción auditiva que, a su vez, ocasionan problemas en la pronunciación— generen confusiones en la escritura, faltas de ortografía como, p. ej., **pantera* por *bandera*, **platicar* por *practicar*, **coser* por *cocer*, etc. Por otro lado, aunque la transferencia del inglés suele ser positiva, en ocasiones resulta negativa (interferencia), p. ej., en **professor, *intelligente,* etc. La tabla siguiente (Cortés Moreno, 2009g: 192) recoge algunos ejemplos más:

Fonemas españoles que no existen en chino...	b	d	g	θ	r, ɾ
...y que fácilmente confunden con...	p	t	k	s	l
dando lugar a, p. ej.,	*Pilpao	*vertat	*canar	*sapato	*Loma
en lugar de...	Bilbao	verdad	ganar	zapato	Roma

Figura 14. Confusiones en la pronunciación y en la escritura.

Ni en las clases ni en los materiales de ELE se suele reparar en una cuestión no menos importante que la escritura de las letras: la de los números. Es cierto que los alumnos sinohablantes ya están familiarizados con los números arábigos tipografiados, pero en ocasiones les cuesta identificar los manuscritos por los nativos. Bastará con una sencilla explicación como la siguiente (Cortés Moreno y Fang, 2006: 22):

2.5. Los números

Al igual que en chino, en español se usan los números arábigos. Cuando se escriben a mano, los números suelen ser un poco diferentes de los que aparecen impresos en libros, etc. Hay que procurar hacerlos todos del mismo tamaño, igual que cuando se escriben los caracteres chinos. Fíjate, sobre todo, en las diferencias entre el número 4 y el 9, y entre el 1 y el 7:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Otra cuestión que tampoco se debería pasar por alto es la de los signos de puntuación, cuyo empleo presenta diferencias significativas en una y otra lengua. He aquí unas advertencias clave (Cortés Moreno y Fang, 2006: 22-26):

2.6.1. El punto ☞ .

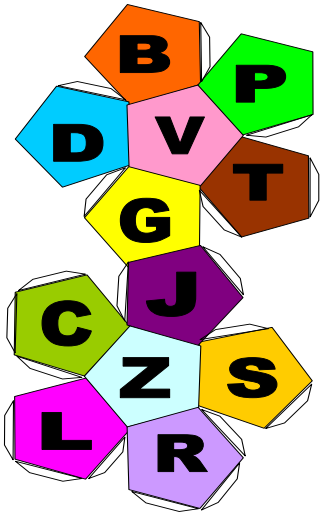
En español, el punto se escribe así « . » y no como en chino, « 。».

2.6.2. La coma ☞ ,

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

2.6.5. Los puntos suspensivos ☞ ...

Los puntos suspensivos son siempre tres



Finalmente, para trabajar la ortografía, proponemos esta actividad lúdica de Cortés Moreno (2008a). Con el recortable de la derecha, se confecciona un dodecaedro, que se empleará a modo de dado. La actividad, que se realiza en grupos, consiste en que los jugadores se vayan turnando para ir tirando el "dado", decir en cada caso una palabra que contenga la letra que haya quedado en la parte superior y apuntarla en una lista. Luego, entre todo el grupo se escribe una historia con las palabras de la lista. Como culminación, se propone un concurso de historias.

4. Dificultades y soluciones en el nivel morfosintáctico

Cuando los hispanohablantes aprendemos inglés, nos llama la atención que una misma palabra (p. ej. *love*) se pueda atribuir a dos categorías gramaticales tan distintas como son el verbo (*amar*) y el sustantivo (*amor*). Pues bien, en chino las categorías gramaticales son más versátiles todavía que en inglés y, por ende, bastante más que en español. Ejemplos de ello son los denominados *coverbos*: palabras que lo mismo funcionan como verbos que como preposiciones; este es el caso de, p. ej., 在 /tsài/: verbo *estar* y preposición *en*. Conocer esa ambivalencia nos ayuda a comprender por qué a un alumno sinohablante se le puede ocurrir decir, p. ej., **Mi madre ahora en casa*, donde una preposición pretende funcionar como verbo. Para el estudio de la gramática china, son recomendables estas obras: Chao (1948 y 1968), Li *et al.* (1989), Li y Thompson (1981), Marco y Wang-Tang (1998), Norman (1988), Qu (1999) y Xu y Zhou (1997). Para una comparación general de las gramáticas china y española, v. la Memoria de máster de Fang (1993).

En los primeros apartados de este capítulo vamos a ocuparnos de las categorías gramaticales (*partes de la oración*); el último lo dedicaremos al ámbito de la frase. En determinados casos constataremos cómo la transferencia negativa del chino se ve reforzada por la del inglés; ello evidencia que, al aprender español, los alumnos echan mano de los conocimientos de todas las lenguas que saben (no solo de su L1).

4.1. El sustantivo

En chino no existe ningún género gramatical; los objetos, los conceptos, etc., no son ni masculinos ni femeninos ni neutros. No obstante, sí existen morfemas (prefijos) para aludir al sexo de los seres humanos —p. ej., 男朋友 /nán pʰə́ŋ jǒu/ (*novio*) frente a 女朋友 /nyˇ pʰə́ŋ jǒu/ (*novia*)— o de los animales —p. ej., 公牛 /kōŋ nióu/ (*toro*) frente a母牛/mu ̌nióu/ (*vaca*). El número gramatical, de ordinario, tampoco se marca. En aquellos casos en que se estima oportuno, se recurre al morfema (sufijo) 們 /mən/; p. ej., 老師 /lǎu ʂī/ (*profesor*) -老師們 /lǎu ʂī mən / (*profesores*).

4.2. El pronombre

Mientras que en español tenemos varias formas para cada persona, según funcione el pronombre como sujeto, como complemento, etc. (p. ej., *tú*, *te*, *ti, contigo*), en chino un único morfema desempeña todas esas funciones e incluso la de adjetivo posesivo (p. ej., *tu*). Error típico: **Nosotras profesor es venezolano.*

En español con frecuencia se prescinde del pronombre personal en función de sujeto, puesto que las desinencias verbales bastan para indicarlo. Por el contrario, el chino, al carecer de conjugación verbal, no cuenta con otro recurso que el empleo del pronombre. Esa diferencia explica la aparición de pronombres innecesarios en español: **Ella no habla español, porque ella es coreana.* Por otro lado, cuando sí es pertinente su empleo, p. ej., para contrastar un sujeto con otro, también surgen dificultades (por ultracorrección). Error típico: **Él no va, pero voy.*

Frente a las tres zonas de proximidad que se pueden expresar en español mediante los demostrativos —*este*, *ese*, *aquel* y sus correspondientes femeninos y plurales—, en chino no existen más que dos, igual que ocurre en francés, inglés, etc.

Por último, saber que en chino los pronombres y adverbios interrogativos se ubican con frecuencia al final de las preguntas nos ayudará a comprender la estructura de enunciados como, p. ej., **¿Tú quieres beber qué?*

4.3. El artículo

Conocer la ausencia en chino de artículos definidos e indefinidos ayuda a comprender las dificultades de los sinohablantes para discernir cuándo son oportunos. Errores típicos: **Me gusta pasear por playa. *Yo quiero ser una profesora.*

En ciertos casos en que los nativos empleamos un artículo definido, los sinohablantes (igual que, p. ej., los anglohablantes) tienden a utilizar un adjetivo posesivo, p. ej., **Ahí puedes lavar tus manos.*

4.4. El verbo

La estructura del verbo chino es sumamente sencilla: consta únicamente de raíz, carece de desinencia. Enfrentarse a la conjugación verbal del español (o de cualquier otra lengua románica) supone para un sinohablante el máximo reto morfosintáctico, puesto que no se trata solo de

aprender un considerable número de formas distintas, sino, harto más complejo aún, se trata de desarrollar la habilidad de usar cada una de ellas con corrección, adecuación y fluidez; este proceso es arduo, incluso para los propios nativos. Error típico: **La profesora quiere que estudio más.*

Pensar en chino y expresarse en español da como resultado enunciados como, p. ej., **Mi padre muy guapo*. La explicación es sencilla: con un predicado adjetival en chino no se emplea ninguna cópula.

En definitiva, tal como sostiene Blanco (2012: 57), "los tiempos del pasado de indicativo, 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".

4.5. Dificultades en el ámbito de la frase

En un sintagma nominal chino todos los modificadores (adjetivos calificativos, sustantivos, etc.) se colocan antes del núcleo, mientras que en español se tiende a colocarlos después. Esta diferencia causa ciertas complicaciones. Error típico: **Ahora tengo Lectura clase*.

El escaso empleo en chino de marcas de género y número explica las dificultades que experimentan los alumnos sinohablantes a la hora de establecer las concordancias necesarias en español entre cada sustantivo y sus modificadores. Error típico: **Ellas están muy contento*. Ahora bien, con toda probabilidad, la más difícil de llegar a dominar es la concordancia temporal. Error típico: **Cuando era pequeña, vivo en un pueblo.*

Otra de las cuestiones más problemáticas es la frecuente reduplicación del complemento directo y/o del indirecto en una misma oración, puesto que en chino nunca se da ese fenómeno. Error típico: **¿Doy el regalo a Rosalinda?*

Ocupémonos ahora de tres tipos de oraciones de especial trascendencia para nuestro análisis: las condicionales, las de relativo y las preguntas disyuntivas *x-no-x*.

Frente a la variedad de oraciones condicionales en español, en chino no hay más que un tipo, en el que se suele omitir la conjunción condicional. Así se comprenden errores como, p. ej., **Soy su madre, no voy a comprarle eso*, en el sentido de *Si yo fuera su madre, no le compraría eso*.

Las oraciones de relativo entrañan una dificultad considerable, por dos razones. La primera es que en chino no existen pronombres relativos, lo que explica errores (incluso en niveles avanzados) del tipo **Conozco a un chico estudia en Jaén*. La segunda no suele acarrear tantas complicaciones; se trata de la tendencia a colocar la oración adjetiva antes de lo que en español corresponde al antecedente, p. ej., 今天比較早到的學生 /tɕīntʰjēn pǐtɕjàu tsǎu tàutə ɕyéʂəŋ/, literalmente, *Hoy más temprano llegado alumnos...*, esto es, *Los alumnos que han llegado más temprano hoy...*

En chino existe un tipo de preguntas cuya transferencia directa al español produce frases como, p. ej., *¿Quieres venir conmigo o no?*, que, aun siendo gramaticalmente correcta, no parece pragmáticamente adecuada en condiciones de comunicación cordial. Un nativo, probablemente, solo se expresaría así cuando, tras haber repetido una misma pregunta varias veces, se le hubiera acabado la paciencia.

La voz pasiva se emplea corrientemente en chino, incluso en la lengua oral y en un registro

coloquial o familiar, p. ej., 我被你氣死 /wǒ pèi nǐ tɕʰì sǐ/, literalmente, *Yo por ti enfadado muerto*, es decir, *Ya me has cabreado*. En español, muy al contrario, su empleo en esos registros resulta chocante desde el punto de vista pragmático.

4.6. En busca de soluciones en el nivel morfosintáctico

Una vez expuestos los principales problemas, lo propio será intentar solucionarlos. Para ello vamos a presentar y comentar algunas actividades elaboradas específicamente para alumnos sinohablantes y cuya efectividad hemos tenido ocasión de verificar en el aula. Además de las que vamos a mostrar en los siguientes subapartados, pueden resultar de interés estas dos actividades disponibles en la Red: Cortés Moreno (2008b y 2008c).

Como reflexiones previas, planteémonos estas dos cuestiones: ¿qué gramática deberíamos enseñar? y ¿cómo se aprende la gramática?

A priori, cualquier alumno tiene como objetivo adquirir un conocimiento instrumental que le permita usar correctamente la gramática, puesto que ello le facilitará la comunicación oral y escrita con otros hispanohablantes. Ahora bien, no todos los alumnos precisan un conocimiento declarativo, que ni siquiera tienen la mayoría de los nativos; p. ej., ¿cuántos (que no sean profesores de lengua) sabrían definir *predicativo* o *locución adverbial*, o bien analizar sintácticamente una frase?

En cuanto a la segunda cuestión, convenimos plenamente con Long (2000: 183) en que, para aprender el uso gramatical, resulta ventajoso un tratamiento implícito e inductivo. Asimismo, es fundamental una práctica constante, en situaciones reales de comunicación, donde todos los exponentes gramaticales aparezcan perfectamente contextualizados. Tal como se viene repitiendo desde el siglo pasado (p. ej., Hockett, 1959) hasta la actualidad (p. ej., Martín Peris, 2013), la competencia comunicativa se desarrolla principalmente mediante actividades de comprensión, producción e interacción lingüística. En definitiva: la lengua se aprende usándola, y la gramática no es más que un componente de la lengua. Por otro lado, no subestimemos la capacidad que tienen los alumnos para construir por su cuenta reglas, formular hipótesis y ponerlas a prueba (Cortés Moreno, 2005c: 10).

4.6.1. El género y número gramatical

Comencemos con un ejemplo de enseñanza deductiva (Cortés Moreno, 2008e: 7-11): en las tablas siguientes se presentan unas reglas y unas excepciones; a partir de ahí, se empieza a practicar mediante una serie de actividades variadas, de las que aquí solo mostramos unos recortes.

• ¿Cómo se puede saber el género de un sustantivo?

personas y animales

Sexo masculino → género masculino:

chino, amigo, profesor, mono, tigre.

Sexo femenino → género femenino:

china, amiga, profesora, mona, tigresa.

objetos, conceptos, lugares, etc.

También tienen género. La terminación nos ayuda a saberlo:

-o → género masculino: *río*, bols**o**;

-a → género femenino: *ría*, bols**a**.

REGLAS DEL GÉNERO DEL SUSTANTIVO SEGÚN LA TERMINACIÓN

Suelen ser **masculinos**		Suelen ser **femeninos**	
los acabados en...	**ejemplos**	**los acabados en...**	**ejemplos**
-aje	*pais**aje**, tra**je***	-a	*soltera, tí**a***
-ema	*po**ema**, problema*	-ción, -sión-, zón	*na**ción**, vi**sión**, ra**zón***
-o	*ciel**o**, helad**o***	-dad, -tad	*bon**dad**, leal**tad***
-or	*am**or**, resplandor*	-ez	*sensat**ez**,v**ez***
		-tud	*acti**tud**, pulcri**tud***

EXCEPCIONES. Son **femeninos**: *fot**o**, man**o**, mot**o**, radi**o**, fl**or**, labor...*

Son **masculinos**: *día, p**ez**, buz**ón**, coraz**ón**, taz**ón*...

CASO ESPECIAL: género **común** → sustantivos con la misma forma en masculino y en femenino. Las palabras que los acompañan aclaran el sexo.

sustantivos de persona		sustantivos de animal	
ningún artista	*ninguna artista*	*el gorila*	*la gorila*
este estudiante	*esta estudiante*	*una cigüeña macho*	*una cigüeña hembra*

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

1. Esta *pizarra* / *pizarras* parece nueva, pero ya es vieja.
2. Mis dos *hermanos* / *hermanas* ya están casadas.

4 **Escribe a la izquierda de cada sustantivo femenino el masculino.**

masculino	femenino	masculino	femenino	masculino	femenino
amo	ama		médica		ministra

5 Clasifica los sustantivos de los recuadros en las tres columnas de abajo.

aire	amante	amor	atleta
buey	calle	calor	cantante

masculino		común		femenino	
elefante		*piloto*		*elefanta*	

6 Con la ayuda del diccionario, escoge la opción correcta en cada par de homófonos (palabras que cambian de significado según el género).

1. *Fernando tiene el capital / la capital en un banco del capital / de la capital.*

Veamos ahora un ejemplo de enseñanza inductiva. Se invita a los alumnos a trabajar con una veintena de adjetivos y a reflexionar sobre ellos en busca de una sencilla regla (Cortés Moreno, 2008e: 22).

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

EL ACUEDUCTO DE SEGOVIA

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

singular		plural	
masculino	femenino	masculino	femenino
		significativos	

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

Alternar la enseñanza deductiva con la inductiva resulta beneficioso para el aprendizaje, no solo porque la variedad en todos los componentes del proceso instructivo —materiales, técnicas, procesos, actividades, etc.— combate la monotonía, sino también porque dicha alternancia y la variedad resultante facilitan el aprovechamiento de un mayor número de alumnos en cada caso, ya que, debido a su propio estilo de aprendizaje, unos alumnos aprenden mejor con unos tipos de tareas, mientras que a otros alumnos les favorecen más otros tipos.

4.6.2. Los demostrativos

Si bien una concisa explicación, como esta de Cortés Moreno y Fang (2006: 56-57)[19] puede bastar para aclarar el uso, consideramos que solo una práctica continuada en situaciones de comunicación auténtica permite llegar a dominarlo. Lo mismo cabe decir, por cierto, acerca de cualquier otro aspecto gramatical.

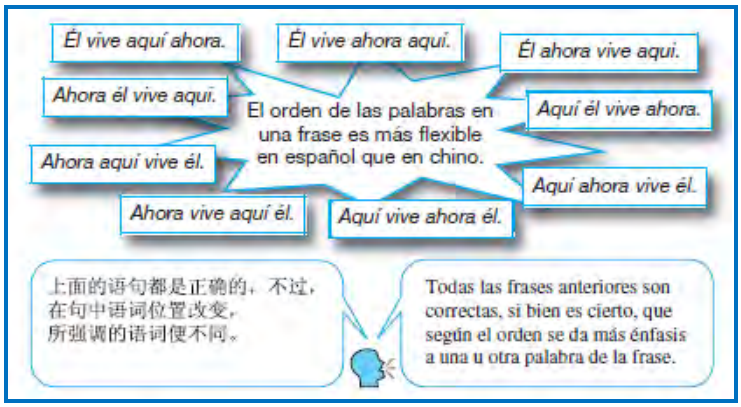
3.4.5. En español hay tres demostrativos –*este*, *ese* y *aquel* (con sus respectivas flexiones de género y número)–, mientras que en chino solo hay dos. *Este* no plantea dificultades especiales, dado que equivale a *这*. La duda surge cuando uno desea expresar *那* en español, dado que en unos casos este demostrativo chino corresponde a *ese*, *esa*, *eso*, *esos* y *esas*, pero en otros corresponde a *aquel*, *aquella*, *aquello*, *aquellos* y *aquellas*.

Como orientación general, se puede decir que *ese*, *esa*, *eso*, *esos* y *esas* se refieren a seres u objetos que están cerca del oyente, mientras que *aquel*, *aquella*, *aquello*, *aquellos* y *aquellas* se refieren a seres u objetos que están lejos del oyente.

Este es mi bolígrafo (cercanía). (*这是我的圆珠笔。*)
Esa es mi carpeta (distancia media). (*那是我的活页夹。*)
Aquella es mi vecina (lejanía). (*那是我的邻居。*).

4.6.3. El orden de las palabras en la oración

El esquema y la nota bilingüe de abajo (Cortés Moreno, 2008e: 82) sirven para presentar el tema de este epígrafe. Las nada menos que nueve variantes de una simple oración ponen de manifiesto que el orden de las palabras es extraordinariamente libre en español.

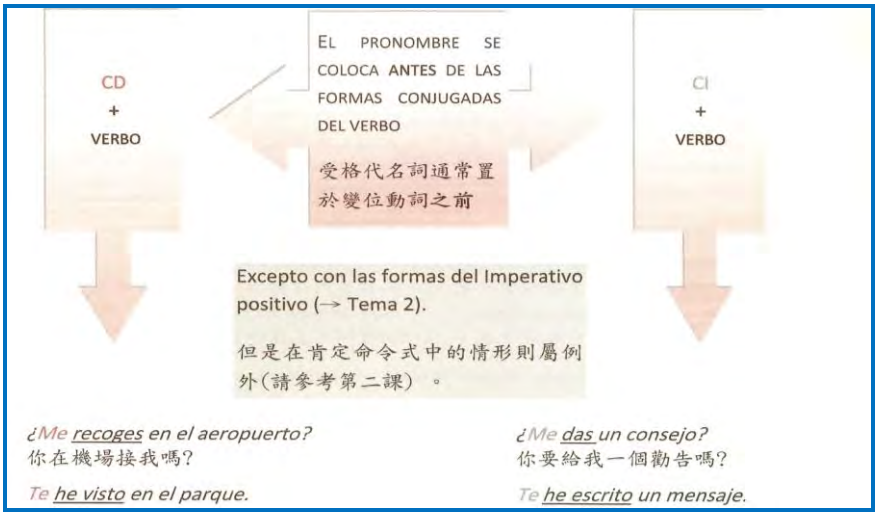


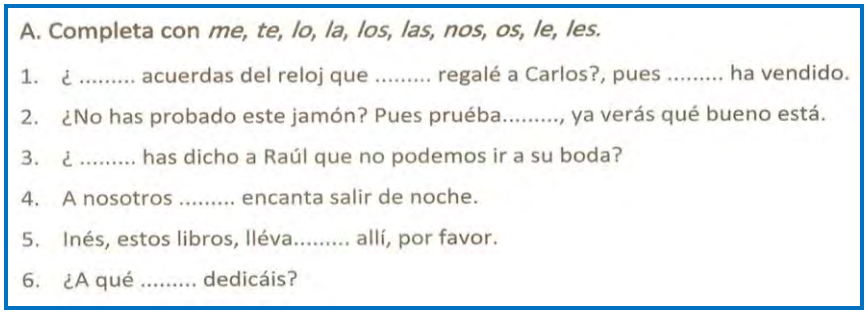
4.6.4. La reduplicación de los complementos directo e indirecto

Ocupémonos a continuación del uso y posición de los pronombres personales en función de complemento directo e indirecto y de la cuestión de la reduplicación. Excelente conocedor de la

[19] Esta obra es totalmente bilingüe (chino-español), pero aquí solo mostramos la versión española.

tradición de aprendizaje china y experimentado enseñante de la gramática española a sinohablantes, Blanco (2010: 5-32) presenta unos esquemas bilingües, ofrece unas reglas básicas con ejemplos y, por último, pasa a la práctica mediante una serie de actividades. He aquí unas muestras de todo ello:





4.6.5. Las oraciones de relativo

Las tres actividades de abajo (Cortés Moreno, 2008e: 88-89) forman una serie, cuya meta comunicativa es mejorar el estilo de una carta. Tras la primera pretarea, de simple lectura, en la

segunda el alumno debe empezar a reflexionar, lo que implica un grado de esfuerzo superior. La serie culmina con la tarea final de redacción, que consiste en construir oraciones de relativo y contextualizarlas en la carta.

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

Hong Kong, 19 de enero de 2009

Querido Valentín:

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

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

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

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

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

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

5. Dificultades y soluciones en el nivel léxico-semántico

Determinadas dificultades son comunes a los discentes de otras procedencias lingüísticas, ya que derivan de la complejidad semántica del español. Un claro ejemplo son las típicas confusiones entre *ser* y *estar* en casos como, p. ej., *ser bueno* ≠ *estar bueno*, o bien *ser rico* ≠ *estar rico*.

Otras dudas, sin embargo, solo se comprenden cuando uno se adentra en las estructuras semánticas de la lengua china. Comencemos por un sencillo ejemplo de dos sustantivos españoles

cuyos significados difieren sensiblemente entre sí, pero que en chino convergen en un único término:

❶ 問題 /wə̀nthí/: *pregunta* ⇔ *problema*; error típico: **Profesor, tengo un problema: ¿qué significa 'guay'?*

He aquí otros tres ejemplos similares, en los que el contenido semántico de un único verbo chino se reparte en cada caso entre dos verbos españoles, con las lógicas confusiones que ello puede generar:

❷ 有 /jǒu/: *haber* ⇔ *tener*; error típico: **En Madrid tiene muchos museos*;
❸ 要 /jàu/: querer ⇔ ir a; error típico: **Ahora quiero coger un avión*;
❹ 說 /ʂuō/: decir ⇔ hablar; error típico: **Él habla (que) no se acuerda*.

Veamos, por último, un par de confusiones comunes en el uso de los adverbios.

❺ 太 /thài/: *demasiado* ⇔ *muy*; error típico: **Esta comida está demasiado rica.*
❻ Para ilustrar el segundo caso, leamos este desconcertante diálogo:
— ¡Ah! ¿Tú tampoco eres de Shanghái? — Sí, soy de Taipéi.

Resulta que aquí con *sí* se quiere decir justamente lo contrario: *no*. El error se debe a una sobregeneralización del valor semántico de對 /tuèi/ y su equiparación a *sí*. En realidad, 對 significa *así es*, *tienes razón*. Por lo tanto, lo propio es traducirlo mayormente como *sí*, pero a veces, como *no*[20].

En otras ocasiones, la transferencia de la L1 acarrea un exceso de información; p. ej., **Tengo dos hermanos mayores* (哥哥) *y dos hermanas menores*[21] (妹妹), cuando un nativo diría, sencillamente, *Tengo cuatro hermanos*.

Dado que la mayoría de los alumnos han estudiado inglés antes que español y habida cuenta de que ambas lenguas, en tanto que miembros de la familia indoeuropea, comparten un acervo léxico heredado fundamentalmente del latín y del griego, resulta lógico que se produzcan más procesos de transferencia léxica al ELE desde el inglés que desde el chino, por ser esta una lengua sinotibetana, lejana de las indoeuropeas. Dicha transferencia suele ser positiva, en tanto en cuanto genera aciertos. Sin embargo, en ocasiones, muy en especial a raíz de los denominados *falsos amigos*, es negativa (interferencia) y produce errores; p. ej., **Vivo en el dormitorio* (≠ *dormitory*) *de la Universidad*, en lugar de *Vivo en la residencia* (*universitaria*) o *en el colegio mayor*.

Vistos los problemas, busquemos soluciones. En esta primera actividad (Cortés Moreno, 2008e: 9), además del léxico, se trabaja, de paso, la morfología.

[20] Resulta sumamente curioso que la propia palabra *sí* contenga en su etimología la misma ambivalencia, puesto que proviene del latín *sic* (*est*) = *así* (*es*).

[21] En chino existen cuatro términos diferenciados: 哥哥 /kē kə/ = *hermano mayor*, 弟弟 /tì ti/ = *hermano menor*, 姐姐 o 姊姊 /tɕiě tɕie/ = *hermana mayor* y 妹妹 /mèi mei/ = *hermana menor*.

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

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

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

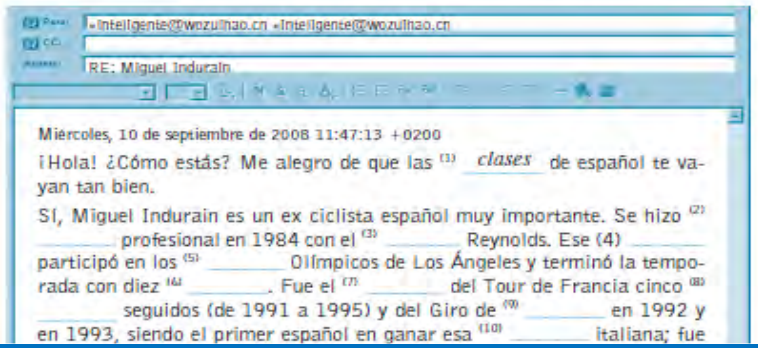
En este otro (Cortés Moreno, 2008e: 11) nótese que en la lista se incluyen ciertos árboles y frutos que no son habituales en España, pero sí en determinadas zonas de Hispanoamérica y del área geográfica sinohablante, por lo que los nombres en cuestión les resultarán de interés y utilidad a los alumnos.

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

árbol	fruto	árbol	fruto
albaricoquero	albaricoque	almendro	almendra
higuera		avellano	
	melocotón		carambola
pomelo			naranja
	pomarrosa	papayo	

En el siguiente (Cortés Moreno, 2008e: 12) se trabaja el léxico integrado en un tipo de texto actual, un correo electrónico, y en torno a un famoso deportista español, con el ánimo de ir dando a conocer referentes culturales hispánicos.

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



Estos dos que presentamos a continuación (Cortés Moreno, 2008e: 15) tienen por objeto la ampliación del lexicón mental de los discentes, en el marco de un aprendizaje reflexivo y significativo, esto es, revisando las unidades léxicas adquiridas previamente y engarzándoles nuevas unidades semánticamente relacionadas, tejiendo así redes de conocimiento, en este caso, familias léxicas.

13 Escribe los sustantivos relacionados con los verbos de la primera columna y con los adjetivos de la última columna.

verbo ⇔ sustantivo	
comer	*comida*
beber	
salir	

sustantivo ⇔ adjetivo	
amigo	amigable
	familiar
	largo

Adviértase que en el siguiente se aconseja al alumno el empleo del diccionario —impreso o electrónico—, esa útil herramienta de aprendizaje y consulta. Ante la consabida costumbre de los alumnos sinohablantes de usar constantemente el diccionario (abusar de él), surge la imperiosa necesidad de instruirlos paulatinamente en la utilización de técnicas alternativas para la comprensión léxica, tales como fijarse en el contexto, intentar descomponer la palabra en otras más simples, comparar la nueva palabra española con otras posibles emparentadas en inglés, etc. Prohibirles su uso, en cambio, puede acarrear consecuencias desmotivadoras y hasta traumáticas.

14 Con la ayuda del diccionario, completa esta tabla de sustantivos.

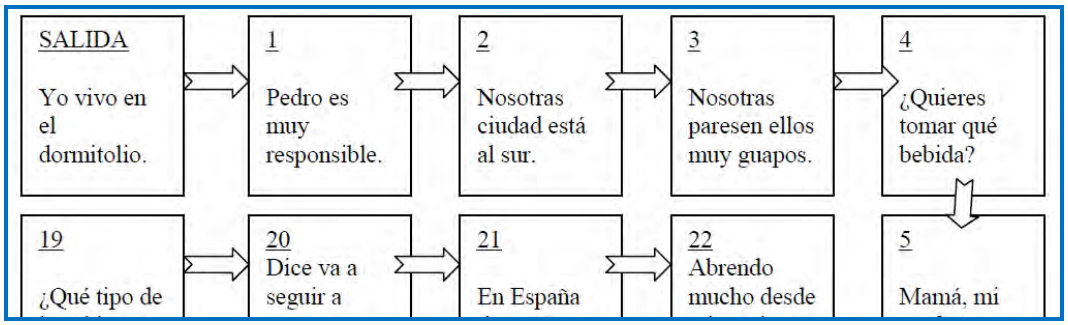
producto	señor que lo vende	señora que lo vende	tienda
pan	*panadero*	*panadera*	*panadería*
pescado			
carne			
verdura			*verdulería*

Una tabla de *falsos amigos* (Cortés Moreno, 2008e: 91-92) ayuda a esclarecer cómo pares de vocablos muy parecidos poseen en la actualidad significados distintos, aun cuando tal vez ambos provengan de un origen común, es decir, sean cognados.

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

Para el desarrollo de la competencia léxica, v. también esta otra actividad disponible en la Red: Cortés Moreno (2008d).

En aras de una mayor claridad de exposición, en este trabajo hemos abordado por separado cada nivel de la lengua —fónico, ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico—, aunque procurando no perder de vista la globalidad de la comunicación. Culminaremos este capítulo con un juego (Cortés Moreno, 2002a: 96-97), en el que se integran todos esos niveles y todas las destrezas. El juego, basado en el de la oca, consiste en ir avanzando por el tablero (v. más abajo un fragmento) con una ficha e ir corrigiendo los errores de cada casilla en la que nos detengamos. Al acabar, se le entrega a cada alumno una fotocopia de la lista de errores con las correspondientes correcciones (v. más abajo un fragmento). Las reglas del juego quedan al libre albedrío de cada profesor (consensuadas con sus alumnos).



FRASES CON ERRORES	FRASES CORREGIDAS
SALIDA Yo vivo en el dormitolio.	SALIDA Yo vivo en la residencia.
1 Pedro es muy responsible.	1 Pedro es muy responsable.
2 Nosotras ciudad está al sur.	2 Nuestra ciudad está al sur.
3 Nosotras paresen ellos muy guapos.	3 Nosotras los encontramos muy guapos.
4 ¿Quieres tomar qué bebida?	4 ¿Qué quieres tomar?

6. Competencia lingüística y competencia cultural[22]

Si bien este trabajo está centrado en las dificultades esencialmente lingüísticas, con el fin de ofrecer una imagen más cabal, dedicaremos este breve capítulo a dar unas tenues pinceladas culturales, no solo porque lengua y cultura son inseparables, sino también porque trabajar una y otra en conjunción puede resultar más ameno y motivador, tanto para los alumnos, como para el profesor. Así, tal como ya apuntamos en la introducción, para nuestra labor docente, nos resultará provechoso contrastar la cultura —tradiciones, costumbres, etc.— china con la hispánica, para poder descubrir interesantes parecidos y diferencias. A modo de ejemplo, he aquí dos extractos de Cortés Moreno (2003g: 43 y 173): en el primero se describe un banquete de bodas; el segundo es una entrevista a una taiwanesa sobre algunos hábitos de los españoles.

[22] Para referirse a la *competencia cultural* en el ámbito de la didáctica del ELE, se están empleando cada vez más términos que, sin duda, aportan ciertos matices al concepto, pero que, en contrapartida, llegan a confundir fácilmente al lector: *sociocultural*, *intercultural*, *transcultural*, etc. Optamos por el más sencillo, *cultural*, entendido en un sentido amplio, que abarca aspectos sociales y pragmáticos.

El banquete de bodas

Después de la ceremonia, lo típico es celebrar un banquete de bodas en algún restaurante.

En el banquete es frecuente que algunos invitados griten de vez en cuando: "Viva los novios" o "Viva los padres de la novia" o "Viva los hermanos del novio", etc. También es costumbre que griten insistentemente "Que se besen, que se besen..." hasta que consiguen que los novios se besen.

En determinados ambientes, al final del banquete es costumbre quitarle la corbata al novio y la liga a la novia, cortarlas en trozos con unas tijeras y después ir pasándolos por las

- *Cuando ibas de visita al principio, ¿qué era lo que más te sorprendía?*
- *Que me enseñaran toda la casa: la cocina, el cuarto de baño, el trastero...*

En las propuestas siguientes se combinan ciertas cuestiones lingüísticas y culturales que, en principio, no guardan entre sí relación alguna. He aquí la primera, que aúna la conjugación verbal y la literatura (Cortés Moreno, 2008e: 69).

5 **Lee este poema de Antonio Machado, titulado *Era un niño que soñaba* y subraya los pretéritos imperfectos en azul y los indefinidos en rojo.**

Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballo no vio.
Con un caballito blanco
el niño volvió a soñar;
y por la crin lo cogía...
¡Ahora no te escaparás!
Apenas lo cogió,
el niño se despertó.

Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!
Se quedó el niño muy serio
pensando que no era verdad
un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar.
Pero el niño se hizo mozo
y el mozo tuvo un amor,
y a su amada le decía:
¿Tú eres de verdad o no?

Cuando el mozo se hizo viejo
pensaba: todo es soñar, el
caballito que soñé
y el caballito que era verdad.
Y cuando vino la muerte,
el viejo a su corazón
preguntaba: ¿Tú eres sueño?
¡Quién sabe si despertó!

(Texto adaptado)

En esta otra (Cortés Moreno, 2008e: 80) el patrimonio artístico español sirve de marco de acción para ejercitar las preposiciones.

8 Observa las preposiciones subrayadas. Si son correctas, déjalas como están; si son incorrectas, corrígelas al lado.

El Palacio del Generalife fue construido [1] ~~de~~ *por* Muhammad II (1273-1302) y reformado [2] por _____ Ismael I en 1319. Es uno [3] desde _____ los monumentos más destacados de la zona [4] de _____ la Alhambra y figura [5] contra _____ las diecisiete huertas pertenecientes al Patrimonio

En la siguiente (Cortés Moreno, 2008e: 85) la cocina, un tema *estrella* en la cultura china, sirve de escenario para el desarrollo de la competencia textual.

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

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

[1] El gazpacho es una especie de sopa fría básicamente con agua, miga de pan, tomates rojos, cebolla, pepinos, pimientos, ajo, aceite de oliva, vinagre y sal. [2] Prepararlo sencillo. [3] Se remoja la miga de pan tierna. [4] En un recipiente se van las cebollas, los tomates, los pimientos, etc., todo bien troceado, y se le echa aceite, sal y vi-

Las funciones lingüísticas también entroncan con la competencia cultural. En estos extractos de Cortés Moreno y Fang (2006: 172-5 y 192-3) los esquemas y ejemplos de las funciones lingüísticas van ilustrados con notas culturales.

4.12. Cumpleaños

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

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

4.13. Datos personales: pedir y dar datos personales

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

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

4.23. Hora y horarios

Preguntar y responder sobre el horario de los establecimientos públicos			
Pregunta	¿A qué hora	verbo abrir + establecimiento?	¿A qué hora abre el centro comercial?
			¿A qué hora abre la farmacia?
Respuesta	verbo abrir	a la / las + hora (y verbo cerrar + a la / las + hora)	Abre a las diez de la mañana (y cierra a las nueve de la noche).
		de + hora + a + hora	Abre de diez de la mañana a diez de la noche.

En España, la mayoría de los establecimientos públicos cierran al mediodía y los días festivos.

Para el desarrollo de la competencia cultural, pueden resultar de interés estas dos actividades lúdicas disponibles en la Red: Cortés Moreno (2006b y 2007a).

7. Integración de las soluciones en un marco didáctico

A modo de recapitulación, esbozaremos un marco didáctico capaz de integrar todos los aspectos abordados hasta aquí. Basándonos en los resultados de nuestros proyectos de investigación en torno a la motivación de los estudiantes sinohablantes por el aprendizaje del ELE, enumeraremos siete principios generales. Si se desea ahondar en el tema, v. Cortés Moreno (2009b, 2009c, 2012b, 2012c y 2012d).

❶ Enseñanza centrada en los alumnos. Como primer paso, proponemos diseñar un currículo basado en los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos.

❷ Formación integral del alumno. En consonancia con el MCER (Consejo de Europa, 2001) y con el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), el objetivo va más allá del aprendizaje de la lengua. Abogamos por el desarrollo del alumno en varias facetas: como agente social, como comunicador intercultural y como aprendiente autónomo, capaz de cultivarse en cualquier momento y lugar (v. Cortés Moreno, 2005a).

❸ Metodología ecléctica. Las propuestas didácticas occidentales de orientación comunicativa son perfectamente compatibles con las tradiciones chinas de aprendizaje (v. Cortés Moreno, 2001c, 2001d y 2004a; Sánchez, 2008; Sánchez y Melo, 2009).

❹ Integración de destrezas. Imitar en al aula de ELE los procesos que tienen lugar en los actos comunicativos auténticos, en concreto, la naturalidad con que cada destreza se engarza con

las demás (v. Cortés Moreno, 2010a y 2010b).

❺ Integración de la lengua y la cultura. Conocer la cultura de una comunidad lingüística nos permite comunicarnos con adecuación pragmática en su lengua; conocer una lengua nos permite comprender mejor la cultura de sus hablantes.

❻ Materiales adecuados. Puesto que los alumnos sinohablantes tienen unas características lingüísticas y culturales particulares (bien distintas de, p. ej., las de los alumnos europeos), conviene buscar y/o elaborar materiales específicos para ellos (v. Cortés Moreno, 2011a, 2011c y 2012a).

❼ Español como lengua de instrucción. Emplear preferentemente el español; reservar el chino para cuando resulte necesario. En la época del método gramática-traducción (1840-1940), los alumnos apenas si aprendían a conversar en la lengua meta. Como reacción drástica, en el método directo (principios del siglo XX) se prohibió el uso de la L1 en clase, decisión que generó una serie de problemas afectivos y cognitivos (v. Cortés Moreno, 2000a). La cuestión ahora es si hemos aprendido de los errores de ambos extremos. No es más que una cuestión de sentido común: el empleo del español permite más práctica en la lengua meta, mientras que el empleo del chino asegura una mejor comprensión del discurso. Corresponde al profesor decidir en cada momento cuál de las dos es prioritaria. Sea como sea, tengamos en cuenta que a mayor cantidad de aducto comprensible (Krashen y Terrell, 1983; Martín Peris *et al.*, 2008), más oportunidades de aprendizaje tienen los alumnos. Al fin y al cabo, el objetivo primordial no debería ser (salvo en casos excepcionales) enseñar *sobre* la lengua, sino enseñar *la lengua* (Hockett, 1959: 5-6).

8. A modo de conclusión

A pesar del empeño puesto a lo largo de este trabajo en tratar el mayor número posible de dificultades, somos nosotros los primeros en reconocer las limitaciones y carencias de nuestra exposición. Es necesario seguir investigando en áreas próximas a la explorada aquí. En primer lugar, consideramos que además de estudiar y contrastar las formas lingüísticas —tarea que modestamente hemos llevado a cabo en las páginas precedentes—, convendría analizar y contrastar las funciones lingüísticas, no solo en el ámbito de la lengua como sistema mental compartido entre los miembros de una comunidad —*langue*, en la terminología de Saussure (1916) o *competence* en la de Chomsky (1957)—, sino, sobre todo, en el ámbito del uso de la lengua en actos de habla y situaciones de comunicación auténtica, atendiendo a la dimensión social del lenguaje. Así pues, por fortuna para los espíritus investigadores, queda todavía un largo camino por recorrer en la exploración y comparación L1-LE de las complejas cuestiones pragmáticas, los aspectos culturales, la comunicación no verbal, etc.

Estamos plenamente convencidos de que existen más semejanzas que disimilitudes entre el mundo hispanohablante y el sinohablante en materia lingüística-cultural, aun cuando este trabajo, enfocado hacia las diferencias y la interferencia, pueda llevar a pensar lo contrario. En cualquier caso, en Cortés Moreno (1999b) se constata experimentalmente la existencia de procesos de transferencia positiva en el aprendizaje del ELE por parte de los sinohablantes. En definitiva, si estamos en lo cierto, la transferencia de la L1 (chino) a la LE (español) es, en potencia, más positiva que negativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Pena, J.M. (2010): *Temas de gramática española para sinohablantes*, Taipéi, Caves Books.
- _____ (2012): "Percepción y adquisición del componente gramatical por parte de los alumnos universitarios taiwaneses de E/LE", en N. Contreras, I. Sánchez y A. Arjonilla (eds.), *Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, *Actas del III EPES*, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 27-59.
- Cantero, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano* (tesis doctoral inédita), Universitat de Barcelona.
- _____ (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Chao, Y-R. (1948): *Mandarin Primer*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- _____ (1968): *A Grammar of Spoken Chinese*, Berkeley, University of California Press.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, La Haya, Mouton.
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes, Anaya.
- 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, 67-134, Disponible en: http://stel.ub.edu/labfon/es/estudios-de-fonetica-experimental-ix-1997
- _____ (1999a): "Percepción y adquisición de la entonación española en diálogos: el caso de los estudiantes taiwaneses", en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*, Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Barcelona, 159-164. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/266
- _____ (1999b): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral inédita), Universitat de Barcelona, P. U. (Microforma, 2000).
- _____ (2000a): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.
- _____ (2000b): "Percepción y adquisición de la entonación española en frases leídas", *Wenzao Journal*, 14, 265-276. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/267
- _____ (2001a): "Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental,* XI, 89-119, Disponible en: http://stel.ub.edu/labfon/es/estudios-de-fonetica-experimental-xi-2001
- _____ (2001b): "Producción de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental,* XI, 191-209. Disponible en http://stel.ub.edu/labfon/es/estudios-de-fonetica-experimental-xi-2001
- _____ (2001c): "¿Enseñar español en Taiwán?: Reflexiones sobre la situación actual", *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7. Disponible en:

http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/274

- _____ (2001d): "¿Aprender español en Taiwán?: El factor motivación", *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/275
- _____ (2001e): "Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas", *Glosas Didácticas*, *Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/276
- _____ (2002a): "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela*, 52, 77-98. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/760
- _____ (2002b): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen.
- _____ (2002c)[23] : "A tono con la entonación", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_02/20122002.htm
- _____ (2003a): "Acentos a un euro", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_03/22012003.htm
- _____ (2003b): "Atentos a los acentos", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_03/31012003.htm
- _____ (2003c): "Fonema, fonema... y bingo", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/12022003.htm
- _____ (2003d): "De acento en acento y tiro contento", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_03/06032003.htm
- _____ (2003e): "Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental,* XII, 61-89, Disponible en: http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XII-6.pdf
- _____ (2003f): "Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental,* XII, 91-103. Disponible en: http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XII-7.pdf
- _____ (2003g): *Guía de usos y costumbres*, Madrid, Edelsa.
- _____ (2004a): "¿Un método ideal? Mucho más", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_04/25102004.htm

[23] Las actividades 2002c, 2003a, 2003b, 2003c y 2003d de M. Cortés Moreno también fueron publicadas conjuntamente por el Instituto Cervantes y Ediciones SM en 2006 en *Didactired III: Funciones, aspectos fonológicos y fonéticos*.

- _____ (2004b): "Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de sinohablantes", *Estudios de Fonética Experimental*, XIII, 79-110. Disponible en: http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XIII-8.pdf
- _____ (2005a): "¿Cómo aprender español?", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_05/26092005.htm
- _____ (2005b): "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino", *Phonica*, 1, 1-25. Disponible en: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf
- _____ (2005c): "¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?", *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 89-108. Disponible en: http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/798
- _____ (2006a): "Dibujando la entonación", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_06/24042006.htm
- _____ (2006b): "Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (I)", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_06/28082006.htm
- _____ (2006c): "Análisis acústico de la transferencia de rasgos del sistema tonal chino al habla en español como lengua extranjera", *Estudios de Fonética Experimental*, XV, 43-65. Disponible en: http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XV-6.pdf
- _____ (2007a): "Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (II)", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_07/010120007a.htm
- _____ (2007b): "Enseñanza prosódica a alumnos chinos", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_07/01012007b.htm
- _____ (2007c): "Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm
- _____ (2008a): "Enseñanza de la ortografía a alumnos chinos", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/24032008a.htm
- _____ (2008b): "Enseñanza de la gramática a alumnos chinos (I)", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/24032008b.htm
- _____ (2008c): "Enseñanza de la gramática a alumnos chinos (II)", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008a.htm

- _____ (2008d): "Enseñanza del léxico a alumnos chinos", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008b.htm
- _____ (2008e): *Español para hablantes de chino*, Madrid, SGEL.
- _____ (2009a): *Fonología china*, Barcelona, Herder.
- _____ (2009b): "Análisis de la situación del ELE en China: dificultades y soluciones", *MarcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf
- _____ (2009c): "La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla", *MarcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf
- _____ (2009d): "De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos", *MarcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf
- _____ (2009e): *Español: primer paso* 最新西班牙語教程 (初級), Taipéi, Massbook (萬人出版社).
- _____ (2009f): *Español: primer paso* 最新西班牙語教程 (初級), *libro del profesor*, Taipéi, Massbook (萬人出版社). Libro electrónico disponible en www.massbook.com.tw
- _____ (2009g): "Chino y español: un análisis contrastivo", en A.J. Sánchez Griñán y M. Melo (comps.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Voces del sur, 173-200.
- _____ (2010a): "¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE?", en *Actas de las III Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera: integración de las destrezas comunicativas en el aula*, *Suplementos SinoELE*, 3, Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Max.pdf
- _____ (2010b): "Integración o desintegración de destrezas como estrategias de motivación por el ELE: unos ejemplos en Taiwán", en T. Tu (ed.), *La cultura en la enseñanza del español*, Taipéi, Universidad Fujen, 7-36.
- _____ (2010c): "Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación", en *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico, Actas del I CELEAP*, Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, 39-58. Disponible también en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/05_plenaria_02.pdf
- _____ (2011a): "¿Cómo puedo motivar a mis alumnos de ELE?: análisis de un caso en Taiwán", en *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, 206-220.
- _____ (2011b): *Español: segundo paso* 最新西班牙語教程 (中級), Taipéi, Massbook (萬人出版社).

- _____ (2011c): "Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación", en N. Contreras e I. Sánchez (eds.), *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, *Actas del I y II EPES*, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 11-48.
- _____ (2012a): "La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación", *SinoELE*, 6, 1-27. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=158&lang=es&Itemid=108
- _____ (2012b): "Nuestro currículo de español no es perfecto", *SinoELE*, 6, 84-102. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=172&lang=es&Itemid=108
- _____ (2012c): "Un currículo consensuado entre profesores y alumnos de ELE", en *Actas del 9th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching & Learning*, Wenzao College of Foreign Languages, Taiwán, 394-408.
- _____ (2012d): "¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre el currículo de ELE?", *SinoELE*, 7, 24-77. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/7/cortes_24-77.pdf
- _____y S. Fang (2006): *Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos*, Madrid, Santillana, Universidad de Salamanca, Instituto Cervantes.
- Fang, S-R. (1993): *Estudio comparativo de las gramáticas china y española y análisis de errores gramaticales cometidos por aprendientes chinos* (Memoria de máster inédita), Universitat de Barcelona.
- Hockett, C.F. (1959): "The objectives and processes of language teaching", reimpreso en D. Byrne (ed.) (1969), *English Teaching Extracts*, Londres, Longman.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Krashen, S.D. y T.D. Terrell (1983): *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press.
- Kratochvil, P. (1968): *The Chinese Language Today*, Londres, Hutchinson University Library.
- Lado, R. (1957, ed. 1971): *Linguistics Across Cultures. Applied linguistics for language teachers*, The University of Michigan Press.
- Lahoz, J.M. (2012): "La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo", en J.M. Lahoz *et al.* (2012), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid, Edinumen, 93-132.
- Li, C-N. y S.A. Thompson (1981): *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*, Berkeley, Los Ángeles, University of California Press.
- Li, Y-C. *et al.* (1989): *Mandarin Chinese: A practical reference grammar for students and teachers*, Taipéi, The Crane Publishing Co.

- Long, M. (2000): "Focus on form in task-based language teaching", en R. Lambert y E. Shohamy (eds.), *Language Policy and Pedagogy*, Ámsterdam, John Benjamins.
- Luque, S. (2012): "La corrección de los errores de articulación", en J. M. Lahoz *et al.* (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid, Edinumen, 43-74.
- Marco, C. y L-J. Wang-Tang (1998): *Gramática de la lengua china*, Taipéi, Guoli Bianyi Guan.
- Martín Peris, E. (2013): "Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario: redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE", en esta misma obra.
- _____ , E. Atienza Cerezo, M. Cortés Moreno, M.V. González Arguello, C. López Ferrero, y S. Torner Castells (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Instituto Cervantes, SGEL.
- Martínez Celdrán, E. (1989): *Fonología general y española*, Barcelona, Teide.
- Norman, J. (1988): *Chinese*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Qu, Ch-Sh. (1999): *A Concise Grammar of Mandarin Chinese*, Taipéi, Wunan Tushu Chubansi.
- Real Academia Española (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*, Madrid, Espasa.
- Sánchez Griñán, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- _____ y M. Melo (coord.) (2009): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Saussure, F. de (1916): *Cours de linguistique générale*, París y Lausana, Payot. Trad. esp. (1967), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Shen, X-N. (1990): "The prosody of Mandarin Chinese", *Linguistics*, 118 (monografía), Berkeley, University of California Press.
- Xu, Z-H. y M-K. Zhou (1997): *Gramática China*, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Zhou, M-K. (1995): *Estudio comparativo del chino y el español: aspectos lingüísticos y culturales* (tesis doctoral), Universidad Autònoma de Barcelona.

Una experiencia tándem como herramienta de aprendizaje lingüístico e integración cultural para alumnos universitarios chinos en programas de inmersión

MARIA LUISA ESCRIBANO ORTEGA
ANA MARIA MARTÍNEZ LARA
Programa de Lenguas para la Internacionalización, Universidad Politécnica de Madrid

1. Introducción

Ningún profesor pone en duda los beneficios del tándem lingüístico como práctica de aprendizaje de lenguas dentro del aprendizaje informal. Lo que pretendemos mostrar en estas jornadas es que el tándem puede ser considerado también parte del aprendizaje formal, al menos en un entorno universitario.

El tándem, popularmente llamado *intercambio de conversación,* es un encuentro (real o virtual) entre dos personas con lenguas nativas diferentes en el que se produce un intercambio de la práctica de dos diferentes lenguas. En este encuentro, más o menos espontáneo, se aprende, o se practica, no solo una nueva lengua, sino también una cultura diferente.

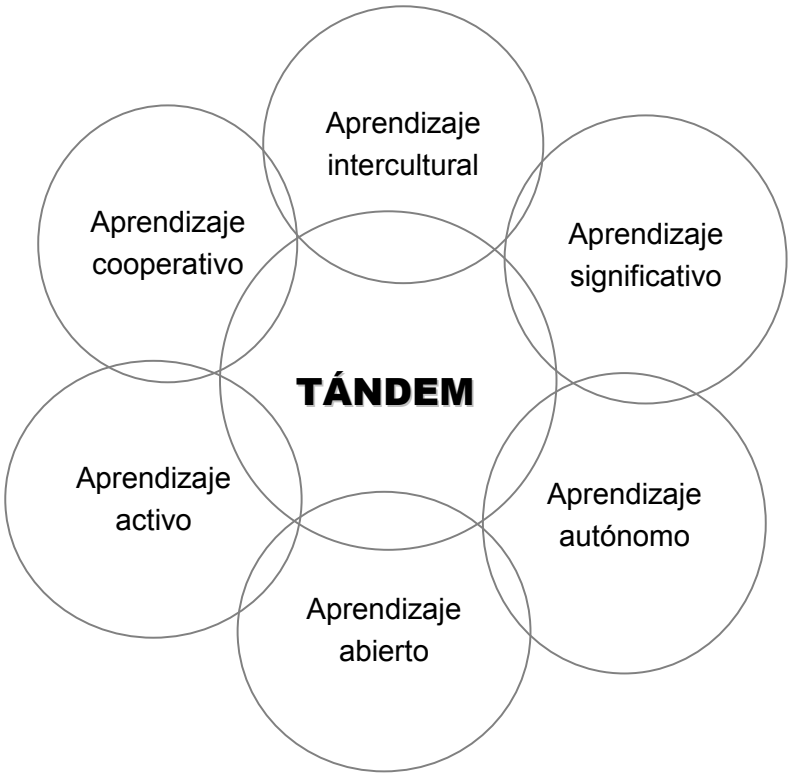
Presentamos una experiencia realizada en el Programa de Lenguas para la Internacionalización de la Universidad Politécnica de Madrid, con estudiantes chinos de español y con estudiantes españoles de chino, en la que se usamos el tándem como herramienta de aprendizaje lingüístico y de integración cultural, con unos resultados muy satisfactorios.

2. Implicaciones metodológicas

Siguiendo la definición más aceptada en la bibliografía especializada, recogida por Helmut Brammerts (2006: 20), podemos señalar que:

> En el aprendizaje de lenguas en tándem se comunican dos personas con diferentes lenguas maternas para aprender en común y el uno del otro. Ambos intentan al hacerlo:
>
> - mejorar su capacidad de comunicación en la lengua materna del compañero
> - saber más acerca de la persona y el entorno cultural del compañero
> - sacar provecho de otros conocimientos y experiencias del compañero, por ejemplo, en los ámbitos de profesión, formación y tiempo libre.

Se trata por tanto de un aprendizaje complejo, que incluye a su vez diferentes tipos de aprendizaje:



3. Principios y práctica del tándem

Los principios fundamentales del tándem son *reciprocidad y autonomía*. La *reciprocidad* plantea que el aprendizaje ocurre cuando cada uno de los integrantes del tándem contribuye al conocimiento y a la mejora de las destrezas lingüísticas del otro, es decir cuando cada miembro apoya el aprendizaje del otro en la misma medida. En este sentido tenemos que destacar que los participantes en el tándem tienen que alternar su papel como expertos en su lengua materna y aprendientes de la lengua que están practicando. Este intercambio de papeles tiene importantes consecuencias, ya que amplía la perspectiva de lo que supone el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua y aporta otros conocimientos que no son puramente lingüísticos pero que sirven para desarrollar las habilidades personales y la comprensión intercultural.

La *autonomía del aprendiente (learner autonomy)* se refiere a que cada miembro del tándem es responsable de su propio aprendizaje y decide qué, cómo y cuándo quiere aprender y qué tipo de ayuda quiere tener de su compañero. El estudiante que adopta el papel de experto normalmente no tiene formación como profesor y no se puede esperar de él ni la elección de los objetivos, ni la metodología, ni que diagnostique el nivel de lengua de su compañero. Su función es de mero motivador, ofreciendo ayuda pero quedándose al margen de la decisión final. El

principio de autonomía en un sentido general es el objetivo del aprendizaje evolutivo, aunque raramente participa en el aprendizaje formal. No obstante, la autonomía se va construyendo a lo largo del proceso de aprendizaje y se desarrolla, en gran medida, en un entorno de aprendizaje social. Es importante reconocer que en contextos formales la participación en una comunidad de práctica quiere decir más que un aprendizaje mediante la acción; también implica el aprendizaje por medio de la reflexión (Little, 2006: 31).

Aceptando, como no puede ser de otra forma, estos principios fundamentales del tándem, hemos trabajado con la idea de *complementariedad*. Es decir, el tándem es una práctica o un refuerzo de lo que se está aprendiendo o se aprendió en su momento por otros medios. El valor del tándem es practicar la lengua como elemento de comunicación. En este sentido sirve para reforzar la autoestima y para empatizar con el compañero, entendiendo sus errores y siendo tolerante con ellos. A partir de esta idea de complementariedad y dando un paso más hemos llegado a la idea de hacer un tándem a tres, es decir con un elemento adicional, el profesor, que tutorice o supervise a distancia lo que los estudiantes hacen y que les ayude a desarrollar sus Entornos Personales de Aprendizaje.

4. Planteamiento de nuestro tándem

4.1. Colectivos implicados

Nuestro proyecto tándem ha sido desarrollado en un contexto universitario, con dos grupos de estudiantes:

1) Un grupo de nueve estudiantes chinos procedentes de la "China University of Petroleum – Beijing", graduados en distintas áreas relacionadas con la energía y el petróleo, de edades comprendidas entre los 23 y los 26 años. Están en Madrid para realizar un curso de español de un año, previo a su matriculación en un Máster de Energía de la UPM. Asisten a una clase de español monolingüe de un nivel A2, comparten casa y apenas se relacionan con estudiantes españoles.

Sus principales necesidades son:

- Integración cultural
- Mejora de la fluidez oral

2) Un grupo de doce estudiantes españoles de la Universidad Politécnica de Madrid, de edades similares a las del primer grupo, que estudian chino para participar en los intercambios dentro del Programa Hispano-chino. Es decir, están motivados a aprender porque piensan estudiar o trabajar en China en un futuro. Tienen nivel A1.2 o A1.3. Llevan estudiando chino entre 60 y 120 horas.

Sus principales necesidades son:

- Refuerzo de fonética y vocabulario
- Fluidez para realizar una comunicación básica y frases útiles.

4.2. Características del tándem

Decidimos organizar un tándem tutorizado y supervisado por dos profesoras, una de español y otra de chino, con las siguientes características:

1. Participación voluntaria.
2. Dedicación de, al menos, dos horas semanales.
3. La conversación debe apoyarse en los temas propuestos por los profesores.
4. Duración: 15 semanas
5. Realización de una tutoría conjunta con profesor de español y chino cada tres semanas, es decir cinco tutorías durante el curso.
6. Expedición de certificado de participación

4.3. Materiales y Tutorías

Los materiales son elaborados por las profesoras tutoras y tratan de reforzar las necesidades de cada grupo: se han elaborado 15 fichas de conversación de español y 15 de chino para cada una de las sesiones, con distintos niveles de dificultad.

En los encuentros de tándem, los estudiantes deben empezar con la ficha de chino que introduce un repaso de vocabulario y diálogos básicos, y después continuarán con la ficha de español, del mismo tema, que supone básicamente una reflexión cultural. Pueden cambiar de lengua si es necesario, respetando siempre el principio de reciprocidad (los dos deben obtener beneficio del tándem).

Además de las fichas de conversación, el alumno debe elaborar una ficha individual de resultados (autoevaluación).

Las tutorías se realizan conjuntamente por las dos profesoras cada tres semanas. Cada una anotará los progresos de cada estudiante completando una ficha de evaluación donde señale las dificultades y la progresión. Cada profesora se encarga de uno de los grupos, según su materia. En la tutoría hay una pequeña reunión de las profesoras con las parejas de tándem y después 45 minutos para una actividad de reflexión cultural, con el grupo. Como repositorio de información utilizamos Google Drive.

5. Fichas de conversación

Entendemos las fichas de conversación como guías o propuestas para el diálogo y la inmersión en dos diferentes culturas, la española y la china.

Las fichas deben ser oportunidades para hablar, para preguntar y responder, para explicar y dar opiniones, para expresar creencias, para sembrar dudas, para mostrar la propia cultura, para observar distintos puntos de vista, para superar malentendidos y, en definitiva, para reflexionar. Sin embargo, no deben ser rígidas ni cerradas, ni deben considerarse ejercicios de manual o parte de un examen.

5.1. Los temas

Los temas elegidos son temas generales, incluidos en manuales de niveles iniciales o intermedios:

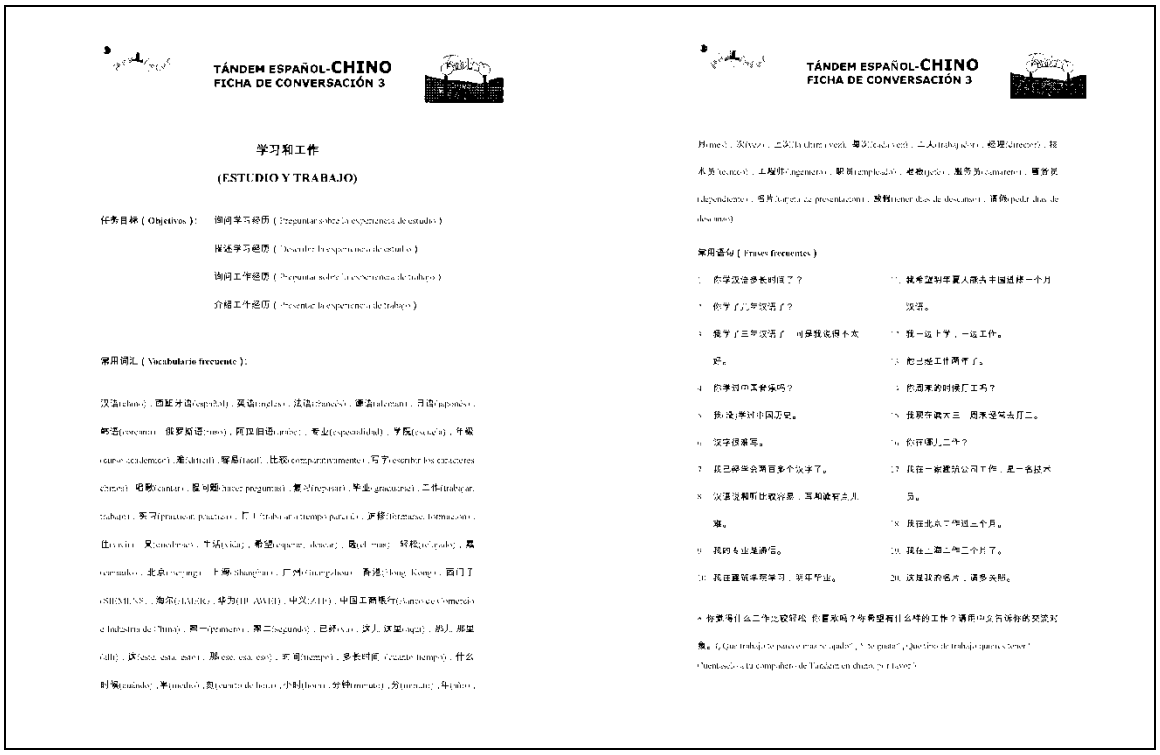
话题1：个人信息和家人朋友 TEMA 1: INFORMACIÓN PERSONAL, FAMILIAR Y AMISTADES 话题2：居家生活 TEMA 2: VIVIENDA Y VIDA ACTUAL 话题3：学习和工作 TEMA 3: ESTUDIO Y TRABAJO 话题4：爱好与特长 TEMA 4: AFICIONES Y APTITUDES ESPECIALES 话题5：身心健康 TEMA 5: SALUD Y ENFERMEDAD 话题6：饮食 TEMA 6: COMIDA 话题7：问价与购物 TEMA 7: PRECIOS Y COMPRAS 话题8：银行 TEMA 8: BANCO	话题9：旅游与交通 TEMA 9: VIAJE Y TRANSPORTE 话题10：态度与情感 TEMA 10: ACTITUDES Y EMOCIONES 话题11：计划 TEMA 11: PLANES 话题12：社会交往 TEMA 12: VIDA SOCIAL 话题13：天气与自然 TEMA 13: TIEMPO Y NATURALEZA 话题14：文化艺术 TEMA 14: CULTURA Y ARTE 话题15：宗教民俗 TEMA 15: RELIGIÓN Y FOLKLORE

5.2. Tipología de ejercicios

Pretende responder a problemas concretos planteados por los estudiantes:

GRUPO	PROBLEMA	TIPO DE EJERCICIO
ESTUDIANTES DE CHINO	Dificultades fonéticas	Practicar vocabulario
	Lento aprendizaje	Usar de frases útiles (en contexto)
	Adecuación al contexto comunicativo	Plantear situaciones comunicativas reales
ESTUDIANTES DE ESPAÑOL	Conflicto individualidad-grupo	Compartir reflexiones individuales
	Entendimiento intercultural e integración	Realizar actividades de contraste cultural entre China y España
	Adaptación a un nuevo país	Tratar temas prácticos

5.3. Ejemplo de ficha de chino



TÁNDEM ESPAÑOL-CHINO
FICHA DE CONVERSACIÓN 3

学习和工作

(ESTUDIO Y TRABAJO)

任务目标（Objetivos）：
询问学习经历（Preguntar sobre la experiencia de estudio）
描述学习经历（Describir la experiencia de estudio）
询问工作经历（Preguntar sobre la experiencia de trabajo）
介绍工作经历（Presentar la experiencia de trabajo）

常用词汇（Vocabulario frecuente）：

汉语(chino)，西班牙语(español)，英语(inglés)，法语(francés)，德语(alemán)，日语(japonés)，韩语(coreano)，俄罗斯语(ruso)，阿拉伯语(árabe)，专业(especialidad)，学院(escuela)，年级(curso académico)，难(difícil)，容易(fácil)，比较(comparativamente)，写字(escribir los caracteres chinos)，唱歌(cantar)，星期日(hacer preguntas)，复习(repasar)，毕业(graduarse)，工作(trabajar, trabajo)，实习(practicar, practicar)，打工(trabajar a tiempo parcial)，证修(formarse, formación)，住(vivir)，吴(conducir)，牛活(vida)，希望(esperar, desear)，晚(el rato)，轻松(relajado)，黑(cansado)，北京(ciudad)，上海(Shanghai)，广州(Guangzhou)，香港(Hong Kong)，西门子(SIEMENS)，海尔(HAIER)，华为(HUAWEI)，中兴(ZTE)，中国工商银行(Banco de Comercio e Industria de China)，第一(primero)，第二(segundo)，已经(ya)，这儿，这里(aquí)，那儿，那里(allí)，这(este, esta, esto)，那(ese, esa, eso)，时间(tiempo)，多长时间(cuánto tiempo)，什么时候(cuándo)，半(medio)，刻(cuarto de hora)，小时(hora)，分钟(minuto)，分(minuto)，年(año)，

TÁNDEM ESPAÑOL-CHINO
FICHA DE CONVERSACIÓN 3

月(mes)，次(vez)，上次(la última vez)，每次(cada vez)，工人(trabajador)，经理(director)，技术员(técnico)，工程师(ingeniero)，职员(empleado)，老板(jefe)，服务员(camarero)，看资料(dependiente)，书片(carpeta de presentación)，放假(tener días de descanso)，请假(pedir días de descanso)

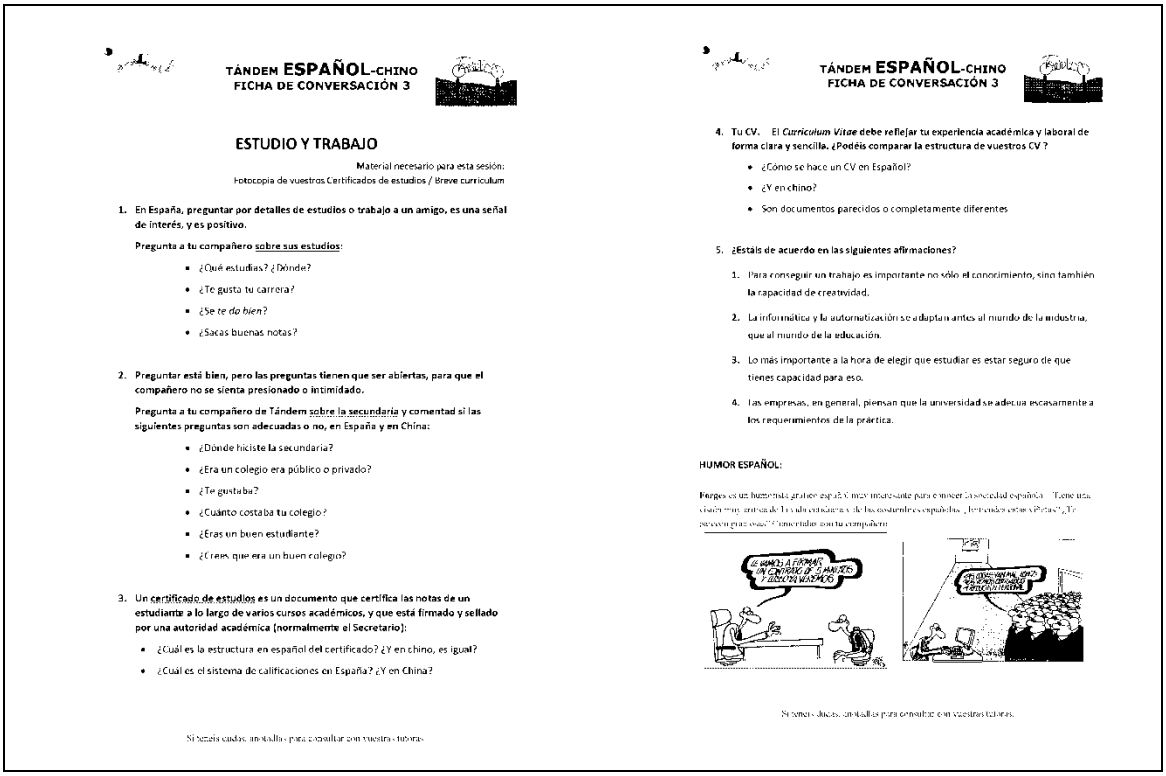
常用语句（Frases frecuentes）

1. 你学汉语多长时间了？
2. 你学了几年汉语了？
3. 我学了三年汉语了，可是我说得不太好。
4. 你学过中文会写吗？
5. 我没有学过中国历史。
6. 汉字很难写。
7. 我已经学会两百多个汉字了。
8. 汉语说和听比较容易，写和读有点儿难。
9. 我的专业是通信。
10. 我在建筑学院学习，明年毕业。
11. 我希望明年夏天能去中国进修一个月汉语。
12. 我一边上学，一边工作。
13. 他已经工作两年了。
14. 你周末的时候厂工吗？
15. 我现在就去三，周末还有去厂二。
16. 你在哪儿二个？
17. 我在一家建筑公司工作，是一名技术员。
18. 我在北京工作过三个月。
19. 我在上海工作二个月了。
20. 这是我的名片，请多关照。

* 你觉得什么工作比较轻松，你喜欢吗？你希望有什么样的工作？请用中文告诉你的交流对象。(¿Qué trabajo te parece más ligado?, ¿Te gusta?, ¿Qué tipo de trabajo quieres tener? Cuéntaselo a tu compañero de Tándem en chino, por favor)

Autora: Zhou Min

5.4. Ejemplo de ficha de español



TÁNDEM ESPAÑOL-CHINO
FICHA DE CONVERSACIÓN 3

ESTUDIO Y TRABAJO

Material necesario para esta sesión:
Fotocopia de vuestros Certificados de estudios / Breve curriculum

1. **En España, preguntar por detalles de estudios o trabajo a un amigo, es una señal de interés, y es positivo.**

   Pregunta a tu compañero sobre sus estudios:
   - ¿Qué estudias? ¿Dónde?
   - ¿Te gusta tu carrera?
   - ¿Se *te da bien*?
   - ¿Sacas buenas notas?

2. **Preguntar está bien, pero las preguntas tienen que ser abiertas, para que el compañero no se sienta presionado o intimidado.**

   Pregunta a tu compañero de Tándem sobre la secundaria y comentad si las siguientes preguntas son adecuadas o no, en España y en China:
   - ¿Dónde hiciste la secundaria?
   - ¿Era un colegio era público o privado?
   - ¿Te gustaba?
   - ¿Cuánto costaba tu colegio?
   - ¿Eras un buen estudiante?
   - ¿Crees que era un buen colegio?

3. **Un certificado de estudios es un documento que certifica las notas de un estudiante a lo largo de varios cursos académicos, y que está firmado y sellado por una autoridad académica (normalmente el Secretario):**
   - ¿Cuál es la estructura en español del certificado? ¿Y en chino, es igual?
   - ¿Cuál es el sistema de calificaciones en España? ¿Y en China?

Si tenéis dudas, anotadlas para consultar con vuestras tutoras.

TÁNDEM ESPAÑOL-CHINO
FICHA DE CONVERSACIÓN 3

4. **Tu CV. El *Curriculum Vitae* debe reflejar tu experiencia académica y laboral de forma clara y sencilla. ¿Podéis comparar la estructura de vuestros CV ?**
   - ¿Cómo se hace un CV en Español?
   - ¿Y en chino?
   - Son documentos parecidos o completamente diferentes

5. **¿Estáis de acuerdo en las siguientes afirmaciones?**
   1. Para conseguir un trabajo es importante no sólo el conocimiento, sino también la capacidad de creatividad.
   2. La informática y la automatización se adaptan antes al mundo de la industria, que al mundo de la educación.
   3. Lo más importante a la hora de elegir que estudiar es estar seguro de que tienes capacidad para eso.
   4. Las empresas, en general, piensan que la universidad se adecua escasamente a los requerimientos de la práctica.

HUMOR ESPAÑOL:

Forges es un humorista gráfico español muy interesante para conocer la sociedad española. Tiene una visión muy crítica de la vida cotidiana y de las costumbres españolas. ¿Entendéis estas viñetas? ¿Te parecen graciosas? Comentadas con tu compañero.

Si tenéis dudas, anotadlas para consultar con vuestras tutoras.

Autora: María Luisa Escribano

6. Conclusiones

A falta de tener datos precisos sobre resultados, podemos sacar las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes han aceptado el tándem como parte de su educación formal, dedicándole, en la mayoría de los casos, mucho más tiempo del exigido.
- Todos han evaluado esta experiencia de aprendizaje como altamente satisfactoria.
- Tan importante como practicar la lengua ha sido reflexionar sobre sus culturas y las de sus compañeros.
- Las profesoras implicadas en las clases presenciales han observado una mayor motivación de los estudiantes y una mejor acogida hacia modelos de aprendizaje ajenos a la cultura china.
- Ha sido una experiencia valiosa de integración en la cultura y sociedad de aprendizaje (en este caso la española).
- Ha desarrollado la competencia intercultural de los dos grupos implicados (chinos y españoles).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acar, A. y Kobayashi, H. (2011): "Whys and How's of Language Exchange Meetings", *CALL-EJ*, 12(2), 1-10. Disponible en: http://callej.org/journal/12-2/Acar_Kobayashi_2011.pdf [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].
- Álvarez, J.A., Blanco, M., Ojanguren, A., Brammerst, H. y Little, D. (1996): *Guía para el aprendizaje de lenguas en Tándem a través de Internet*, Universidad de Oviedo, Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa.
- Belz, J.A. (2002): "Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study", *Language Learning & Techonology*, 6/1, 60-81. Disponible en: http://www.llt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].
- _____ (2003): "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration", *Language Learning & Techonology*, 7/2, 68-99. Disponible en: http://llt.msu.edu/vol7num2/belz/default.html [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].
- Bower, J.Y. y Kawaguchi, S. (2011): "Negociation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem", *Language Learning & Techonology*, 15/1, 41-71. Disponible en: http://llt.msu.edu/issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].
- Brammer, H. (2006): "Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto", en A. Ojanguren, A y M. Blanco (coords.), *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Calvert, M. (1992): "Working together: Peddling an old idea", *Language Learning Journal*, 6, 17-19.

- _____ (1999): "Tandem: A vehicle for language and intercultural learning", *Language Learning Journal*, 19, 56-60.
- Carney, N. (2006): "Telecollaboration for intercultural learning: an overview of projects involving Japan", *JALT CALL journal*, 2/1, 37-52. Disponible en: http://journal.jaltcall.org/articles/2_1_Carney.pdf [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].
- Godwin-Jones, R. (2011): "Emerging Tecnologies Autonomous language learning", *Language Learning & Techonology*, 15/3, 4-11. Disponible en: http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].
- Kabata, K. Y Edasawa, Y. (2011): "Tandem Language Learning through a Cross-cultural Keypal Project", *Language Learning & Technology*, 15/1, 104-121. Disponible en: http://llt.msu.edu/issues/february2011/kabataedasawa.pdf [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].
- Kprhoneen, V. (ed.) (2010): *Crosscultural Lifelong Learning*, Tampere, University Press.
- Kawaguchi, S. y Ma, Y. (2012): "Corrective Feedback, Negotiation of Meaning and Grammar Development: Learner-Learner and Learner-Native Speaker Interaction in ESL", *Open Journal of Modern Linguistics*, 2/2, 57-70. Disponible en: http://goo.gl/XDXRA
- Little, D. (2006): "El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante", en A. Ojanguren y M. Blanco (coords.) (2006): *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Muñoz Torres, M. (2010): "La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera", *Suplementos SinoELE*, 2. Disponible en: http://goo.gl/TlfN4 [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].
- Ojanguren, A. y Blanco, M. (coords.) (2006): *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- O'Rourke, B. (2005): "Form-focused Interaction in Online Tandem Learning", *CALICO Journal*, 22/3, 433-466. Disponible en: https://www.calico.org/html/article_144.pdf [fecha de acceso 23: de enero de 2014].
- Philp, J. y Tognini, R. (2009): "Language Acquisition in Foreign Language Contexts and the Differential Benefits of Interaction", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 47/3-4, 245-266.
- Santamaría, R. (2010): *La competencia sociocultural en el aula de Español L2/LE: una propuesta didáctica*, Monografías ASELE nº 13.
- Yognini, R., Philp, J. y Oliver, R. (2010): "Rehearsing, conversing, working it out: second languge use in peer interaction", *Australian Review of Applied Linguistics*, 33/.3. Disponible en: http://www.nla.gov.au/openpublish/index.php/aral/article/view/2060 [fecha de acceso 23: de enero de 2014].
- Ware, P.D. y O'down, R. (2008): "Peer Feedback on Language form in telecollaboration", *Language Learning &Technology*, 12/1, 43-63. Disponible en: http://llt.msu.edu/vol12num1/pdf/wareodowd.pdf [fecha de acceso: 23 de enero de 2014].

La enseñanza del español a sinohablantes en la UNAM

AÍDA ESPINOSA VÁZQUEZ
Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo principal mostrar las particularidades de la enseñanza del español para estudiantes sinohablantes en el contexto multicultural de inmersión de la Ciudad de México y, en específico, del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A través de esto se busca reflexionar sobre el programa, los enfoques y métodos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de profesores y alumnos, así como esbozar algunas propuestas para la enseñanza a sinohablantes.

2. Particularidades de la enseñanza en el CEPE

A partir de su fundación en 1921 por José Vasconcelos, el CEPE se ha encargado de enseñar la lengua española a extranjeros, pero también la cultura mexicana, tanto a extranjeros como a mexicanos. Desde entonces ha sido importante para los directivos y profesores de este centro mantener esta perspectiva interdisciplinaria que integra el aprendizaje de la lengua española y la cultura mexicana (*Programa de estudios español y cultura mexicana CEPE*, 2003; Delgadillo, 2011). Es así que varios profesores ilustres que han pasado por sus aulas, entre ellos historiadores, escritores, arquitectos, lingüistas, han cimentado y fortalecido esta visión. Entre los fundadores se pueden mencionar nombres como los de Pedro Henríquez Ureña (primer director), Julio Torri, Carlos Pellicer, Alfonso Caso, Jaime Torres Bodet, Daniel Cosío Villegas, León Felipe, Rosario Castellanos, Carlos Lazo, José Moreno de Alba, entre otros.

De modo que los estudiantes extranjeros del CEPE, durante cinco horas diarias en promedio, no sólo toman clases de español sino, de manera opcional, dos asignaturas más, las cuales los familiarizan con las costumbres y la vida en México. A manera de ejemplo, en la tabla 1 se muestran las asignaturas complementarias que se ofrecen, aunque éstas varían según las necesidades e intereses de los alumnos y las propuestas académicas de los profesores:

Niveles del CEPE[1]	*Cursos complementarios de Español*	*Cursos complementarios de cultura: Arte, Historia y Literatura*
Iniciación (A1)	Pronunciación	Talleres de salsa Taller de danza tradicional
Básicos 1	Comprensión de lectura	Geografía de México

[1] Los niveles de actuación establecidos en el CEPE corresponden a los propuestos en el *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*, 2002:30). Para consultar su descripción con mayor detalle, véase el Plan de estudios de español y cultura mexicana en: http://www.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/pdfs/cepeEspaniol-CulturaMexicana.pdf [fecha de acceso: 15 de enero, 2013].

(A1) Básico 2 (A2) Básico 3 (B1.1) Básico 4 (B1.2)	Taller de Desarrollo de Habilidades para Estudiantes Asiáticos Conversación Taller de redacción Gramática	Arte popular mexicano Minificción del siglo XX Cortometrajes y documentales mexicanos Introducción al arte prehispánico Taller de redacción y lectura en voz alta Temas selectos de historia de México
Intermedio 1 (B2.1) Intermedio 2 (B2.2) Intermedio 3 (B2.3)	Conversación Taller de narración Desarrollo de habilidades para estudiantes asiáticos Taller de redacción 3 Estrategias lingüísticas para la comunicación cotidiana	Taller de crónica literaria Comentario de textos Taller de redacción y lectura en voz alta Historia de la cocina mexica Historia de América Latina Temas selectos de política del México contemporáneo Panorama del México prehispánico Taller de geografía de lo insólito Taller de danza tradicional Taller de salsa Arte mexicano en 100 imágenes Arte y política de los indígenas de la ciudad de México Cortometrajes y documentales mexicanos
Superior[1] (C1)	Técnicas para resolver exámenes de certificación	Literatura mexicana contemporánea Narrativa mexicana contemporánea Historia novohispana. Tratado de libre comercio de América del Norte: resultados y perspectivas Taller de fotografía (teoría y práctica) Arte contemporáneo en México Arte virreinal en Nueva España La pintura virreinal en la Nueva España Las artes aplicadas en la Nueva España

1. Tabla de asignaturas opcionales para los estudiantes extranjeros del CEPE

Hay que subrayar que todos los cursos complementarios son impartidos por especialistas que constantemente están actualizándose y enriqueciendo su labor docente a través de proyectos de investigación. Además, estos cursos están abiertos a todo público, lo que permite que los estudiantes extranjeros tengan una convivencia cotidiana con hablantes nativos de español. La intención es enriquecer la enseñanza del español con el aprendizaje del arte y la historia de México, además de la literatura iberoamericana.

Por otro lado, el CEPE ofrece cuatro diplomados, uno de formación de profesores de español como lengua extranjera (presencial y en línea), y otros tres más dedicados al arte, la historia, y la literatura (presenciales); todos dirigidos tanto a mexicanos como a extranjeros. Algunos sinohablantes de nivel superior han tomado estos cursos y, al mismo tiempo que perfeccionan su español, comparten sus experiencias con los estudiantes mexicanos. De igual manera, como posgrado, se ofrece la Especialización en enseñanza de español como lengua extranjera, a

distancia —en conjunto con el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Cele)—, en la cual se ha tenido la participación de estudiantes extranjeros que desean enseñar español en su país de origen.

Aunque el corazón de CEPE se encuentra en la Ciudad Universitaria, al sur de la Ciudad de México, hay que decir que existen varias escuelas de extensión. Una sede en Polanco, al norte de la Ciudad de México; otra en Taxco, Guerrero; una más en Gatineau, Canadá; tres en Estados Unidos: Chicago, Los Ángeles y San Antonio; una oficina de representación en Seatle, y un centro de estudios mexicanos en China. A través de estas sedes la UNAM promueve el intercambio académico, enseña español, (además de inglés y francés), ofrece cursos de cultura mexicana y crea lazos de amistad entre México y los países mencionados.

Las motivaciones que tienen los sinohablantes para estudiar español en el CEPE, son diversas, podemos encontrar estudiantes universitarios becados que llegan a la UNAM no solo para estudiar español, sino para completar sus estudios de licenciatura o posgrado, gracias a los intercambios académicos que existen con algunas universidades del mundo (de Alemania, Australia, Canadá, China, Corea, Japón, Suiza, entre otras). También podemos hallar estudiantes que están en México por motivos de trabajo, por estar de viaje o por el simple gusto de aprender español en un país hispanoamericano. Tanta pluralidad crea un ambiente que nos enriquece a todos y permite a los sinohablantes conocer y valorar, además de la cultura mexicana, diversas formas de ser y de pensar.

Los sinohablantes en el CEPE constituyen un grupo que ha ido aumentando a través de los años. Si bien, en el año 2000 se contaba con una población de 39 estudiantes, para el 2012 ocurrió un crecimiento significativo de casi 900%, esto es, 307 estudiantes nativohablantes de chino (véase la gráfica 1).

Gráfica 1. Número de sinohablantes del año 2000 al 2012

De esta manera, el número de sinohablantes en el CEPE representó el 7.2% de un total de 4284 estudiantes extranjeros en 2012. A pesar de que no estamos hablando de una cifra mayoritaria, sí tenemos que considerar que este grupo muestra un creciente interés por aprender español en México.

Gráfica 2. Porcentaje de sinohablantes en el CEPE de 2000 a 2012

Como dato interesante, la mayoría de los estudiantes en el CEPE es de origen estadounidense y canadiense. Les siguen en número los coreanos, japoneses y chinos, en orden decreciente respectivamente (Castañón, 2011).

3. Programa, enfoques y métodos: estrategias de enseñanza-aprendizaje

Con la última actualización del plan de estudios —desde 2000, cuando se empezó a trabajar en un nuevo programa, hasta 2006, cuando se implementó—, se propuso mantener y continuar con los cursos de español, arte, historia y literatura de México. El fundamento metodológico (*Programa de estudios español y cultura mexicana CEPE*, 2003; Delgadillo, 2011) en el que se sustenta el plan de estudios de la UNAM tiene una perspectiva humanista: la enseñanza está centrada en el alumno, en sus procesos de construcción del conocimiento y en la realización de tareas comunicativas. El eje metodológico es una secuencia de contenidos gramaticales integrados al diseño de tareas y actividades motivadoras y contextualizadas. El objetivo de esta propuesta es lograr la autonomía del aprendizaje —aprender a aprender— a través del desarrollo de estrategias con un profesor o facilitador que realice una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Además, el enfoque teórico-metodológico del programa del CEPE busca que los estudiantes desarrollen una competencia comunicativa intercultural, que les permita tener el conocimiento y uso de la lengua para la comunicación en un contexto multicultural: se pretende enseñar lengua y el contexto social, histórico y artístico de la cultura mexicana, para que el estudiante reflexione, comprenda y otorgue un nuevo sentido al ámbito en que está inmerso, lo enriquezca con nuevos puntos de vista y evite así malos entendidos.

En 2002 se igualaron los niveles de enseñanza con los de la Universidad de Salamanca; esto con la finalidad de elaborar exámenes homogéneos que fueran válidos para ambas instituciones —proyecto que a la postre no se concretó, pero que propició la concepción de ocho niveles, en lugar de los cinco que existían antes, en los que se consideraron contenidos lingüísticos, comunicativos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos (Campos, Cárdenas, Delgadillo, Granda, Jurado, *et al.* 2007:5; Delgadillo, 2011:48).

Desde la renovación del programa de estudios de español y cultura, los profesores han

llevado a cabo otros dos proyectos más (Campos *et al.* 2007): la elaboración de exámenes para certificar el grado de dominio del español como segunda lengua (L2) (Certificado de Español como Lengua Adicional, Cela), elaborado a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos del nuevo plan de estudios (Campos, 2005: 60); y la creación de materiales acordes con el nuevo programa, entre ellos, la serie de libros *Así hablamos. Español como lengua extranjera* (cuatro libros básicos, tres intermedios y uno de nivel superior), que actualmente se encuentran en proceso de renovación y actualización.

3.1. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes sinohablantes

Se percibe entre los aprendices sinohablantes la necesidad de llevar a cabo ciertas acciones que los conduzcan a un aprendizaje más efectivo. Es de interés particular, por ejemplo, que sean ellos quienes solicitan, de manera especial, no estar en grupos en donde haya otros sinohablantes; no es común que un estudiante de otra nacionalidad se acerque a pedir este apoyo. Argumentan que no desean hablar en chino y sí tener contacto con estudiantes de otras nacionalidades que los obliguen a usar el español. No obstante, también es cierto que los sinohablantes parecen más relajados y abiertos al aprendizaje cuando no están con estudiantes cuya lengua es cercana al español, ya que esto puede resultar estresante: cuando un hablante de italiano, francés o portugués toma la palabra, los hablantes de chino, coreano o japonés, suelen permanecer callados e, incluso, parecer intimidados. Sin embargo, hay que subrayar que esta "actitud retraída", independientemente de sus hábitos educativos y su formación sociocultural, más bien es otra estrategia natural e inevitable, que les sirve para escuchar y recibir información de la nueva lengua. Por esto es fundamental reconocer que el silencio de los sinohablantes es un llamado por parte de quien espera recibir recomendaciones precisas para desarrollar su competencia comunicativa. Es necesario permitir los momentos de silencio, que son esenciales para escuchar con atención la información pertinente antes de empezar a producir la lengua meta. De ahí que sea primordial pensar en un plan de clase organizado no solo con tareas comunicativas, sino, además, con actividades adecuadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Así pues, resulta interesante notar cómo los sinohablantes en un nivel A2 pueden ser líderes participativos, dispuestos a ganar una vez involucrados en actividades lúdicas. Guiar a estos aprendientes hacia la reflexión, la creatividad, la apertura intercultural, es factible (véase Sánchez Griñán, 2009), sobre todo si se les da tiempo para que reestructuren sus patrones lingüísticos y culturales a través de una guía puntual sobre qué camino seguir. Asimismo, los aprendientes sinohablantes "desean descubrir el conocimiento por ellos mismos y encontrar sus propias respuestas. La mayoría de ellos quieren hacer esto junto con sus compañeros de clase en una atmósfera amigable y solidaria" (Littlewood, 2000: 34).

3.2. Estrategias de enseñanza de los profesores y la Institución

Como se mencionó antes, es fundamental que los profesores de español, los diseñadores de programas y planes de estudio, y los mismos aprendientes consideren que se requiere tiempo para alcanzar niveles significativos de competencia, particularmente en el caso de los estudiantes sinohablantes. En una investigación que se realizó por varios años (Liskin-Gasparro, 1982, citado

por Ommagio, 1986: 36-37), se intentó determinar la cantidad de tiempo que los hablantes de varias lenguas necesitaban para alcanzar una competencia oral en inglés de nivel superior. Se concluyó que los hablantes de danés, holandés, francés, creole, italiano, noruego, portugués, rumano, español, swahili y sueco requerían menos horas (720) para lograr este objetivo, mientras que los hablantes de árabe, chino, coreano y japonés necesitaban un número mayor (entre 2400 y 2760 horas) para llegar al mismo nivel. La relativa dificultad o facilidad dependía en gran medida de la similitud existente entre la lengua meta y la lengua nativa, o entre otras lenguas que ya se hubieran aprendido como segunda, tercera o cuarta lengua.

Esta información orienta acerca de la importancia de considerar en los planes de estudio más horas para que los hablantes de chino, coreano, japonés u otras lenguas lejanas aprendan el español. En el CEPE incluso se ha planteado la creación de grupos de estudiantes con lenguas afines para dar un mejor seguimiento a su aprendizaje, aunque esto no ha sido viable, porque son los mismos estudiantes quienes solicitan estar en grupos multiculturales. No obstante, se han implementado ciertas estrategias para que la adquisición del español sea menos complicada, más eficaz y agradable: en el verano de 2011 se añadió un nivel inicial a los ocho ya existentes, el cual fue especialmente pensado para los estudiantes cuya lengua no es cercana al español o para aquéllos que no conocen en absoluto la lengua española.

En 2013 se propuso la asignatura llamada "Desarrollo de habilidades para estudiantes asiáticos", cuyo objetivo es desarrollar y mejorar las habilidades lingüísticas, particularmente de los hablantes de chino, coreano y japonés; por medio de estrategias que incrementan su autoconfianza, se promueve que participen en actividades orales con hablantes nativos. En la misma tónica, con actividades lúdicas y situadas en contexto, la clase de Pronunciación, aunque ahora se imparte solo de forma complementaria, considera la importancia de dar tiempo a los estudiantes para escuchar antes de propiciar la producción. Cabe mencionar que el CEPE tiene el proyecto de publicar un manual con actividades de pronunciación, fruto de trabajos de investigación.

3.2.1. Actividades lúdicas y culturales

Desde su fundación, en el CEPE se realizan actividades culturales que permiten a los estudiantes extranjeros practicar el español. Actualmente, el Departamento de Actividades Lúdicas y Culturales ha continuado esta idea y ha creado ambientes propicios para la convivencia entre estudiantes y profesores. En 2010, con la finalidad de reforzar el aprendizaje del español mediante actividades lúdicas y culturales, la ludoteca escolar del CEPE puso en marcha el proyecto "Así hablamos, así jugamos, así aprendemos", el cual ofrece a los alumnos y a los profesores de español un espacio para practicar los temas aprendidos en los textos *Así hablamos. Español como lengua extranjera* (2008); y propone que el juego sea una actividad estructurada, con objetivos y reglas claras que permitan al estudiante aprender y divertirse fuera del salón de clase, al aire libre.

Estas actividades lúdico-pedagógicas que se realizan semanalmente a solicitud de los profesores, son producto del trabajo de muchas horas invertidas en la elección y creación de materiales que contemplan el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, diseñadas especialmente para los primeros cuatro niveles de español (A1, A2 y B1, según el *MCER*).

Uno de los ejemplos más representativos de esta labor fue la organización de un rally culinario y de tradiciones mexicanas titulado "En busca de los sabores del CEPE". A través de una serie de preguntas relacionadas con la historia de la cocina mexicana y de este centro, los equipos pasaron por varias etapas eliminatorias. El reto final fue crear un platillo con ingredientes mexicanos. El equipo ganador preparó un "mole a la japonesa", que degustaron varios comensales con entusiasmo. El premio fue una comida en un prestigioso restaurante de comida mexicana.

De igual modo, atendiendo a las necesidades de los estudiantes, a partir de 2011 se organizó un "Club de conversación" —estilo tándem— en el que sinohablantes, aprendientes de español, y mexicanos que estudian chino como LE/L2, pueden conversar sobre distintos temas previamente establecidos para propiciar una charla más amena —el tema favorito es la cultura. Se organizan conversaciones también para los interesados en interactuar en japonés, coreano, inglés, por mencionar algunas lenguas.

A partir de 2012, otro proyecto que realiza este departamento es el "Club de canciones", en el que participa un profesor de español y una soprano de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. La dinámica del taller incluye una explicación del contexto histórico en que surgió la canción, su intérprete más reconocido y la explicación del vocabulario y el estilo de la letra; después se estimula a los estudiantes a cantar. Así, sin perder la diversión, es posible practicar pronunciación, aprender vocabulario y familiarizarse con aspectos de la cultura hispanoamericana. He de decir que en varias ocasiones, por los jardines del CEPE, he escuchado cantar con entusiasmo a los estudiantes de origen asiático la pieza musical que se trabajó días antes en el taller.

Con la finalidad de conocer el impacto de estas actividades, se aplican encuestas a los alumnos participantes, sus respuestas muestran que viven con emoción y alegría el aprendizaje, por lo que se considera que este taller tendrá consecuencias positivas en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas de los estudiantes.

4. Reflexiones sobre el plan de estudios: ¿ha funcionado para sinohablantes?

Existen en general dos grupos de estudiantes sinohablantes en el CEPE: el de los comerciantes y el de los estudiantes de licenciatura o de posgrado; los primeros generalmente tienen un bajo perfil educativo y, como consecuencia, un rendimiento pobre en el aprendizaje del español; los segundos habitualmente son jóvenes entusiastas que vienen a mejorar su español por motivos académicos. Esta situación ha hecho que los profesores reorienten la metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura, para atender las necesidades de estos estudiantes. Arriba ya se han mencionado algunas de las estrategias que se han implementado.

Gráfica 3. Promedio de calificaciones de los sinohablantes en el CEPE, en una escala de 10[2].

Como se observa en la gráfica 3, el promedio de calificaciones de los sinohablantes no ha cambiado mucho desde 2001. Se cree que estos resultados son la consecuencia de que a los estudiantes les falta tiempo para reorganizar los conocimientos de la nueva lengua. Por otro lado, desde el inicio de su proceso de adquisición del español es necesario darles información muy concreta y específica para modificar sus errores. Es por esto que los profesores requerimos de una preparación específica que permita ofrecer esa guía que tanto necesitan los alumnos hablantes de chino. Al observar la gráfica podemos notar que en 2010 hubo un ascenso en el promedio de calificaciones, y desde entonces éste ha sido aprobatorio, con lo que se puede pensar que las estrategias realizadas por parte de la institución han beneficiado a los estudiantes.

Con base en este ejercicio de reflexión del propio quehacer, a continuación se presentan algunas ideas más en torno a las estrategias y métodos propuestos para la enseñanza del español de los sinohablantes en el ambiente multicultural del CEPE.

Uno de los aspectos más complejos en la adquisición del español por parte de estos estudiantes es la pronunciación, por ahora este problema se ha tratado de solucionar con clases complementarias, principalmente en los niveles iniciales (A1). Sin embargo, el desarrollo de la competencia fonética-fonológica (*MCER*, 2000:113-114), que supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de la prosodia y los sonidos, fonemas y alófonos, en la cadena hablada, no se ha podido incluir en la enseñanza de las competencias comunicativas y culturales en el salón de clase. Es indispensable integrar todo lo que implica la enseñanza de las competencias comunicativas, lo que involucra, evidentemente, la enseñanza de la competencia fonética-fonológica. Por lo tanto, enseñar pronunciación desde el nivel inicial hasta los niveles avanzados, junto con todas las demás competencias, redundaría en resultados más efectivos que una sola clase de pronunciación complementaria. En cada curso estaría la puerta abierta para enseñar, aclarar y recordar la pronunciación; sin duda, con esto los estudiantes tendrían mejores

[2] Hay que aclarar que existen varios estudiantes nativohablantes de chino que obtienen calificaciones altas, entre 9 y 10; aquí se muestra solo el promedio por año de todos los sinohablantes.

resultados en el desarrollo del resto de sus habilidades.

Por otra parte, es importante considerar que, así como la competencia comunicativa entraña el conocimiento y la habilidad de uso de la lengua, la competencia cultural implica también la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades necesarias para la comunicación con los otros. Por lo tanto, la enseñanza de la cultura en el CEPE pretende, además de informar y proporcionar conocimientos, formar al estudiante para que modifique la manera en que concibe su realidad. No es la mera acumulación de datos el objetivo principal, sino la construcción de nuevos significados. Se busca dar las herramientas para que los estudiantes entiendan que no es simplemente cuestión de tolerar, sino de comprender y reflexionar sobre el otro y su cultura (Areizaga, 2003; Fernández, 2012). "No se trata de proponer un retorno al pasado idealizado o a una esencia cultural abstracta, se propone mejorar la calidad de los intercambios y la simetría de los contactos" (Tubino, 2005:88 citado por Fernández, 2012: 16). En este sentido, las estrategias de enseñanza-aprendizaje van acompañadas de aspectos conceptuales, pero también procedimentales y actitudinales; éstas propician el pensamiento crítico, la evaluación y la investigación. La enseñanza también se encamina al hecho de que pensar diferente es necesario y saludable, porque cuestionar lo otro es una forma de propiciar ambientes en donde uno se sienta cómodo con la diversidad y la interculturalidad.

Hay que recordar que la enseñanza de la cultura está en los cursos complementarios, pero también acontece en las clases de español, cuyos materiales incluyen aspectos de la vida cotidiana, canciones, juegos tradicionales, así como historia, costumbres y formas de ser de los hispanohablantes, temas que buscan interesar y atrapar la atención de los aprendices. Conviene reflexionar de igual manera sobre el papel de los estereotipos culturales que, por un lado, han servido de forma positiva para aproximar a los estudiantes a la cultura a través del uso de referentes conocidos[3] (Flores, 2010); por otro lado, representan una barrera cultural que simplifica, generalmente de manera negativa, lo que es una cultura. Así que el desarrollo de la competencia intercultural ha implicado también la oportunidad de romper modelos acartonados e historias incompletas; el reconocimiento y la aprehensión de las diferencias y similitudes de lo otro y lo propio.

Ahora bien, es evidente que la tarea de enseñar español y cultura mexicana a nativohablantes de chino no ha sido sencilla. Los problemas que han surgido son resultado, en general, de la lejanía lingüística y cultural; por ejemplo, el incesante deseo de los sinohablantes de consultar el diccionario no es más que una preocupación por tener los conocimientos claros, precisos y directos. Esta necesidad de permanecer por algún tiempo en un nivel referencial para procesar la información puede conducir a creer que las tareas comunicativas no son las adecuadas para el alumno sinohablante. Sin embargo, lo que se ha observado es que, además de actividades comunicativas, estos estudiantes requieren que se puntualicen los aspectos en los que seguramente tendrán problemas. Por lo tanto, se tienen que conocer los problemas lingüísticos e interculturales a los que se enfrentarán los estudiantes sinohablantes.

[3] Los estereotipos sirven como punto de partida para enseñar arte: una pirámide, una pintura de Frida Kahlo. El maestro Flores (2010: 9), especialista en historia del arte comenta: "Se trata de los referentes culturales cuya importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser soslayada, pues en la medida en que el profesor los tome en consideración, tendrá mayores elementos para poder transmitir adecuadamente los temas de su programa…".

En alguna ocasión estuve presente cuando dos nativohablantes de chino compraban una bebida en una tienda cercana al CEPE. Cuando ellos se fueron, la señora que atendía el negocio expresó: "¡Ay, estos chinos, tan groseros!" ¿Qué hicieron los estudiantes? Solo fueron directos y concisos, pero les faltó elevar el tono al final de sus preguntas para mostrar con su pronunciación la cortesía que caracteriza, al menos, al español de México. Este es un ejemplo que muestra la importancia de que los profesores guíen a los estudiantes con indicaciones puntuales para que expresen lo que desean y, de este modo, experimenten calidad en la convivencia cotidiana con los hispanohablantes.

Muchos sinohablantes suelen pensar que son "lentos" en comparación con los estudiantes que hablan lenguas romances, por ejemplo. Pero, al inicio del desarrollo de la adquisición del español, es necesario que el profesor les haga notar a estos alumnos que existe una lejanía entre su lengua y el español. Si el profesor advierte al alumno sobre este hecho y, además, proporciona ejercicios complementarios o brinda un poco de su tiempo fuera de la clase —como suele suceder en muchas ocasiones—, seguramente los estudiantes se sentirán menos tensos, lo que a su vez propiciará un ambiente más saludable para el aprendizaje.

Para los estudiantes con mayores problemas en el desarrollo de sus competencias comunicativas, puede crearse un plan de asesorías para que continúen su estudio con un profesor dispuesto a atender sus dudas. O bien, se sugiere hacer uso de una mediateca que permita a los alumnos tener una guía personalizada y estudiar con más detenimiento los temas que necesiten reforzar de manera autónoma.

Es así que se debe seguir investigando sobre la importancia de la participación activa del alumno a través de prácticas motivadoras en y fuera del salón de clases —juegos, visitas guiadas, acercamiento a la cultura popular, conversación, entre otras. Además, sería de mucha utilidad diseñar estrategias para escuchar los intereses de los estudiantes y crear espacios para conocer lo que ellos desean aprender, así como materiales alternativos con especificaciones adecuadas según la lengua materna de los estudiantes, principalmente para aquéllos que no poseen una cercana al español.

5. Comentarios finales

En el CEPE ha habido un aumento de estudiantes sinohablantes a partir de los últimos años, lo que ha propiciado que los directivos y profesores de esta Institución replanteen sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido el CEPE ha implementado cursos y talleres específicos para hablantes de lenguas no cercanas al español. Además ha reconocido la necesidad de que los profesores posean las herramientas que los estudiantes sinohablantes demandan. Habrá que decir que, como consecuencia de esta necesidad, han surgido varios proyectos de investigación[4] que han tratado

[4] Algunas de las investigaciones son: *Ahorra ahora para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses* (Espinosa, 2009), *El artículo del español por hablantes de chino* (Macías Rioja, en proceso), *Adquisición del artículo del español por estudiantes japoneses* (Sánchez, 2012), *Consideraciones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de los artículos en español, como lengua extranjera* (Koleff, 2012),

de responder a algunas de las múltiples preguntas que se han planteado sobre cómo abordar las clases de español y cultura para estudiantes de lenguas no emparentadas con éste.

La tarea no es fácil. Para lograr mejoras en la enseñanza a sinohablantes no se necesita únicamente un plan curricular renovado; el verdadero cambio se hace en el salón de clases, con los profesores y alumnos que buscan hacer del aprendizaje algo que tenga mayor sentido, hacer de la enseñanza algo vivo y cercano a las realidades de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Areizaga, E. (2001): "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo", *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
- Ashton, P.T. y Webb, R.B. (1986): *Making a Difference: Teacher Efficacy and Student Achievement*, NY, Longman.
- Campos, E., Cárdenas, C., Delgadillo, R.E., Granda, B., Jurado, M., Martínez, P., Núñez, S. y Polanco, R. (2007): "Tres proyectos, tres logros: plan de estudios, materiales y certificación", en *Memorias del 50. Simposio Internacional La enseñanza de la cultura a extranjeros. Interculturalidad y globalización. Nuevos retos en la enseñanza del español y la cultura*, México, Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM.).
- Campos, E. (2005): "Certificado de español como Lengua adicional (CELA), nivel intermedio", *Decires, Nueva Época*, 7/7. Disponible en: http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art10-4.pdf [fecha de acceso: enero de 2013].
- Centro de enseñanza para extranjeros (1996): *Memorias 1921-1996. Centro de enseñanza para extranjeros,* México, UNAM.
- Centro de enseñanza para extranjeros (2003): *Programa de estudios de español y cultura mexicana CEPE,* México, UNAM.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Ministerio de educación, cultura y deporte, Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [fecha de acceso: enero de 2013].
- Castañón, R. (2012): *Programa de trabajo 2011-2015*, México, CEPE, UNAM. Disponible en: http://www.cepe.unam.mx/imgotros/PLAN-CEPE-29-06-2012.pdf [fecha de acceso: enero de 2013].
- Delgadillo, R.E. (2011): "Pasado y presente de la enseñanza del español en el CEPE: los materiales didácticos", *Decires*, 13, 43-54.

Persistencia de errores morfosintácticos en la expresión oral de estudiantes de español como L2(María de la Luz Munguía, en proceso),entre otras investigaciones que están en puerta.

- Espinosa, A. (2009): *Ahorra ahora para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses.* Tesis de maestría, UNAM, México.
- Fernández, S y Chavero, G. (2012): "Las competencias artísticas en la enseñanza del arte", *Decires,* 14/17, 9-58.
- Flores, O. (2010): "Consideraciones sobre la enseñanza de la historia del arte mexicano a estudiantes extranjeros", *Decires,* 12/14, 9-24.
- García Santa Secilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Gutiérrez, R. (2011): "Vasconcelos y la Escuela de Verano", en L. Fernández (coord.), *José Vasconcelos, Proyectos, ideas y contribuciones,* México, UNAM.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Koleff, M.C. (2012: *Consideraciones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de los artículos en español, como lengua extranjera*. Tesis de maestría, UNAM, México.
- Omaggio, A. (1986): *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle & Heinle.
- Sánchez Griñán, A. Wang, T., Cortés Moreno, M., *et al*. (2009): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos,* Buenos Aires, Voces del sur.
- Sánchez, M.E. (2012): *Adquisición del artículo del español por estudiantes japoneses*. Tesis de especialización. México, UNAM.
- VV.AA. (2008): *Así hablamos. Español como lengua extranjera*, México, Santillana, CEPE, UNAM.

Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas y propuestas prácticas

MARÍA FERNANDA GARCÍA
Centro Universitario de Idiomas (Buenos Aires, Argentina)

Los dos artículos que he presentado en estas jornadas ("La enseñanza del español a estudiantes sinohablantes en contexto de inmersión: perspectivas pedagógicas y experiencias didácticas" y "La evaluación como proceso y como resultado") forman parte de un libro de reciente edición en Argentina: *Enseñar español a sinohablantes. Desafíos teóricos y propuestas prácticas*[1].

Este libro, que testimonia una experiencia que nos ha enriquecido tanto en el ámbito profesional como en el personal, es el resultado de nuestro trabajo en equipo, durante más de cinco años, en el Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires, Argentina. Comenzamos a escribirlo, casi sin saberlo, cuando, al recibir a los primeros estudiantes de la República Popular de China, se abrieron ante nosotros nuevos espacios de investigación, que no sólo abarcaban las prácticas áulicas más directas, sino también aspectos vivenciales como la aculturación y la integración social en un nuevo país.

El panorama se fue complejizando, cuando los estudiantes comenzaron a arribar de manera sistemática. Debido a que sus necesidades académicas, expectativas, planes posteriores para el futuro eran diferentes a las de los alumnos que cursaban el programa internacional, se decidió —bajo la coordinación de Evelia Romano— comenzar con un programa piloto, dirigido especialmente a sinohablantes. Este programa, además de proponerse el objetivo lingüístico de alcanzar en nivel B2 (de acuerdo con el MCER)[2], gira en torno a otros dos lineamientos básicos: la adquisición paulatina de las costumbres de estudio y la integración de los estudiantes como sujetos de derecho dentro de una nueva sociedad de acogida[3].

Al comenzar con los primeros pasos del programa, nos dimos cuenta de que no contábamos con antecedentes documentados de experiencias previas similares. En ese entonces, recién comenzaban a ser conocidas algunas monografías o tesis dedicadas especialmente a la enseñanza de ELE a estudiantes sinohablantes, aunque éstas se centraban en los contextos de no inmersión. A pesar de esta dificultad, pudimos encontrar un libro que reseñaba la experiencia de un programa de inglés para estudiantes de la República Popular de China en Singapur, cuyas características curriculares se presentaban similares al programa de Argentina: su extensión era de un año y su objetivo era preparar a los estudiantes para realizar estudios universitarios posteriores.

Esta falta de antecedentes fue lo que nos motivó a documentar y a reflexionar sobre nuestro trabajo, ya que sabíamos que nos encontrábamos ante un programa de características novedosas, y que nuestra experiencia podría ser una referencia para trabajos posteriores.

[1] *Enseñar español a sinohablantes. Desafíos teóricos y propuestas prácticas*, bajo la compilación de Evelia Romano, es un libro de reciente edición por la editorial HUB.
[2] Marco Común Europeo de Referencia.
[3] En uno de las primeras ponencias que presentábamos sobre el programa —Arregui y otros (2008)—, mencionábamos estos tres lineamientos.

1. Breve reseña del libro

Para poder cumplir con los tres lineamientos que mencionábamos anteriormente (que los estudiantes alcancen ciertos objetivos lingüísticos, que adquieran hábitos de estudio de la cultura meta y que se integren como sujetos de derecho en la sociedad de acogida), fue necesario —junto con la creación de un currículo que contemplara las peculiaridades de este alumnado—, realizar investigaciones que vincularan las características del aprendizaje de ELE de los sinohablantes con las particularidades del contexto de inmersión. Fue así que iniciamos un trayecto que finalizaría en las páginas de este libro.

El libro está estructurado en tres partes, debido a los múltiples aspectos que son necesarios tener en cuenta en el marco de una enseñanza de estas características.

En la primera parte, se desarrollan, desde una perspectiva teórico-práctica, temas centrales relacionados a la pedagogía del español. En su primera sección, "metodología", María Laura Mosqueira aborda los paralelos entre la enseñanza de lengua en un contexto de inmersión y la enseñanza del español como lengua segunda en China, mientras que Arregui, García e Izquierdo se centran en la metodología, el diseño del curriculum y las prácticas áulicas específicas del programa para sinohablantes.

En la segunda sección, "el análisis contrastivo", se estudian algunas características de la lengua china y su posible relación con el desarrollo de la interlengua de los sinohablantes. En el primer capítulo, Rubén Pose realiza una descripción de las características fonéticas del chino y su comparación con el español, mientras presenta los fenómenos más frecuentes en la producción de los estudiantes chinos de ELE. En el segundo capítulo, Rubén Pose y Rocío Camerlengo parten de la comparación sintáctica y morfológica entre las dos lenguas, para explicar las dificultades que los estudiantes experimentan en estos campos.

En la sección dedicada a las estrategias, Evelia Romano aborda las dificultades particulares de los sinohablantes en la adquisición de la comprensión lectora en español, y propone ejemplos de actividades para reforzar y desarrollar las estrategias de lectura de los estudiantes. Por otra parte, Florencia Sartori, realiza un análisis de las estrategias utilizadas en las producciones escritas de los estudiantes más avanzados del programa, teniendo en cuenta los principios que rigen la producción de los textos académicos en ambas culturas.

Dentro de la sección "cultura", Lelia Gándara realiza una aproximación etnográfica hacia los fenómenos del aula. En su trabajo, ejemplifica con conductas concretas "la relación entre el mundo hispanohablante y el mundo chino cuando se encuentran en el espacio de aprendizaje de la lengua". Paralelamente, Stella Maris Gómez analiza el proceso de aculturación por el que transitan los estudiantes y como esto influye en los procesos de internalización de una lengua y una cultura nuevas.

Esta parte se cierra con el capítulo sobre evaluación "La evaluación como proceso y como resultado", cuya reseña se expondrá en el próximo apartado.

La segunda parte, "el contexto", abarca tres capítulos que cubren distintos aspectos de la relación de los estudiantes con su entorno. En el primero de ellos, Ángeles Ascasubi entrevista a los estudiantes para indagar sobre la relación con su nuevo entorno y con el aprendizaje del

español como lengua segunda. En el capítulo de Laura Riera y Evelia Romano, se describen las actividades extracurriculares que complementan la enseñanza de la lengua. Entre estas actividades, se destaca la participación regular de los estudiantes en un festival de teatro organizado por el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, donde tienen la oportunidad de representar a la colectividad china. Finalmente, Maximiliano Garaguso reflexiona sobre el desarrollo del sistema educativo de la República Popular de China. Esa descripción sirve de marco para analizar las oportunidades y los desafíos del sistema de educación superior argentino para desarrollar y profundizar el intercambio de servicios educativos con China.

La tercera parte del libro está compuesta por un apéndice, con actividades que pueden servir de ejemplo para el diseño de materiales.

2. Breve reseña del capítulo segundo "la enseñanza del español a estudiantes sinohablantes en contexto de inmersión" y del capítulo noveno "la evaluación como proceso y como resultado"

El segundo capítulo del libro, "La enseñanza del español a estudiantes sinohablantes", realizado en colaboración con Victoria Arregui y Ana Izquierdo, trata sobre los aproximaciones didácticas y pedagógicas utilizadas en el programa de español para estudiantes sinohablantes. Partimos de una crítica hacia el enfoque comunicativo, para luego analizar los principios de la pedagogía posmétodo. Concluimos que esta última aproximación, junto con la pedagogía crítica, constituyen la mejor manera de acercarse a esta enseñanza, ya que ambas contemplan la diversidad de las culturas de estudio y aprendizaje propias de los estudiantes.

Por otra parte, analizamos los diferentes partes del currículum del programa, tomando como soporte teórico al modelo curricular de Stern[4]. De este análisis, destacamos cómo las decisiones de nivel institucional tomadas fuera del ámbito de las prácticas de clase, afectaron positivamente el trabajo dentro de las aulas. Asimismo, nos focalizamos en las estrategias del día a día, teniendo en cuenta que —al encontrarse en un contexto de inmersión—, los estudiantes están pasando por un proceso de aculturación que afecta sus procesos de aprendizaje. Finalmente, realizamos un análisis de dos actividades en clase que responden a los principios de la pedagogía posmétodo.

El noveno capítulo del libro "La evaluación como proceso y como resultado" detalla los procesos evaluativos llevados a cabo dentro del programa de español para estudiantes sinohablantes.

Desde el comienzo del programa y debido a sus características, nos propusimos que la evaluación no se limitara simplemente a exámenes que midieran los logros de los alumnos. Por un lado, precisábamos que la evaluación nos brindara a los docentes información suficiente sobre el progreso de los estudiantes (para poder avanzar con el desarrollo curricular dentro de un programa piloto), y por otra parte, necesitábamos contar con herramientas que les permitieran a los estudiantes reflexionar sobre sus propios logros y conocer la cultura de estudio del nuevo país en el que estaban viviendo.

[4] Este modelo, que consta básicamente de tres partes: la teoría, las decisiones institucionales y las prácticas áulicas, está descripto en Stern (1992).

Teniendo en cuenta que este aprendizaje involucra la interculturalidad, describo las modalidades de evaluación con las cuales los estudiantes se sienten más a gusto y aquellas que, por ser propias de la cultura meta, pueden resultar desconocidas o más difíciles de resolver. Además, analizo de qué manera el trabajo a partir de la pedagogía posmétodo busca resolver estas diferencias, (acercándose de la mejor manera posible a las necesidades de los estudiantes), pero teniendo en cuenta que, al finalizar el programa de español, deberán enfrentarse a un sistema educativo cuyas reglas y metodologías de evaluación son diferentes a las del sistema educativo del cual provienen.

Referencias Bibliográficas

- Arregui, V., Fares, C., García, Mª.F. y Romano, E. (2008): "Enseñanza de español a grupos homogénenos de estudiantes chinos: consideraciones metodológicas para la evaluación y el diseño de programas", en *IV Coloquio CELU: la interculturalidad y la internalización en las prácticas evaluadoras*.
- Liu, X. y Macknish, C. (2005): *Teaching English to Chinese E.S.L. Students: Classroom Practices*, Singapur, Pearson-Longman.
- Stern, H. (1992): *Issues and options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Ejercicios de comprensión de lectura y comprensión auditiva para cursos de inmersión lingüística: ejemplos de ejercicios con marcadores evidenciales en español y en chino

MARÍA DOLORES GARCÍA-BORRÓN
Investigadora independiente

Ante todo, 新年快乐！万事如意！¡ Xin nián kuàilè! ¡Wàn shì rú yì ! Feliz Año Nuevo Chino. Y Feliz Día de los Enamorados, que también es hoy. El hecho de estar hablando aquí ya es un motivo de alegría, y de progresión.

Deseo igualmente expresar mi agradecimiento a los organizadores de este Congreso y a la Universidad de Jaén que me invitan a hablar hoy ante Ustedes, a quienes por supuesto también agradezco sinceramente su presencia.

Como sabemos todos, enseñar una lengua en contexto de inmersión —en que típicamente no se reciben tantas explicaciones gramaticales y sí en cambio aparecen tantos ejemplos lingüísticos, y tanto en situaciones de audición como de lectura, de habla y de escritura—, implica la necesidad más perentoria de proporcionar de algún modo herramientas no solamente lingüísticas sino de otros tipos muy variados de cara a aclarar culturalmente los sentidos que se encauzan a través de o en paralelo a la lengua. Si no se hace así, no estamos dando a nuestros alumnos chinos (o de cualquier otra procedencia distinta a la nuestra) la capacidad de hablar, entender, leer o escribir en la LE; es decir no les vamos realmente a alfabetizar (o siquiera a *desanalfabetizar*) en la LE a menos que les demos herramientas culturales junto a las lingüísticas, léxicas o gramaticales. Entre estos enfoques diversos de los que debe saberse estarían por supuesto los gestos de la cara, así como los ademanes, posturas y reacciones corporales en un primer lugar; pero también qué duda cabe un enorme trasfondo de datos y connotaciones históricas, regionales, sociales, jerárquicas, relacionadas con las modas, etc., etc., así como las implícitas o derivadas (que son casi infinitas) de los diversos mundos profesionales; etc., etc. Naturalmente, sabemos que se da muy a menudo el caso de que gentes tanto de lengua y cultura distintas, como iguales, ya sea por la edad o por la educación, nivel social, región de nacimiento, o por otras causas, den diferentes valores a una misma palabra, gesto o cualquier otro elemento comunicable. Es así como, además de deber enseñarse lógicamente las bases comunes de la LE, en estos últimos años se da especial importancia a la enseñanza de las lenguas por contenidos específicos, y ello incluso a partir de los primeros estadios de la enseñanza. Desde éstos, se vienen usando cada vez más a menudo también las TICs y medios audiovisuales como la televisión, el internet, el video, el teatro y el cine; y también como siempre pero con tratamientos actualizados y a veces muy distintos a los de antes, la literatura.

No cabe duda de que estos medios audiovisuales pueden ser o presentar por sí mismos ejemplos magníficos de inmersión lingüística, cultural, y transcultural. Además, gracias a internet podemos tener acceso directo, inmediato, gratuito, y progresivamente mayor, a cuantas películas completas de las más destacadas y útiles que podamos necesitar, para trabajar con ellas como

ayuda en o de cara a nuestras clases de contextos de inmersión ; pues están cada vez más surgiendo multitud de webs de más y más filmotecas, televisiones, periódicos, radios, y otras que conllevan o son dedicadas específicamente a cualquier sector lingüístico o a la enseñanza de cualquier lengua (v. mis Referencias al final, para algunos ejemplos).

Por si fuera esto poco, tanto las películas de entretenimiento como muchos de entre los demás productos audiovisuales vienen acompañados de críticas, documentales sobre su producción (con entrevistas a los directores, actores, técnicos, etc.), todo lo cual, interactuando, tiene la capacidad efectiva de ser estupendas herramientas adicionales para la comprensión y aprendizaje lingüístico y cultural de la LE.

Por otra parte, se viene dando el caso de que los contenidos de estos medios audiovisuales sean cada vez más transculturales; y se da por ejemplo el caso de que el sector cinematográfico, así como el videográfico, y otros, rentabilizando así al máximo sus productos, inundan el mercado con obras cuya iconografía, temática, planteamiento y desarrollo —si no también la lengua—, ya pueden entenderse casi en cualquier lugar o país. Y por cuanto nos atañe, esto es de hecho un gran apoyo de cara a nuestros alumnos más o menos avanzados, a la hora de usar films no solamente para estudiar la lengua extranjera sino también los casos de transculturalismo. Por cierto que otro ejercicio interesante que se les puede someter a nuestros estudiantes para ir afinando su comprensión cultural, al par que se les enseña la lengua, es el de hacerles comparar el contenido y lenguaje de una novela u otra obra literaria en relación a su adaptación cinematográfica, o a tal o cual de sus adaptaciones cinematográficas[1].

Sea como sea, he seleccionado para esta comunicación ante Uds. una serie de frases con marcadores evidenciales[2] entresacadas[3] tanto de películas españolas como chinas o bien subtituladas o dobladas al Español o al Chino, así como de videos, anuncios, programas televisivos y de radio, obras literarias, prensa escrita, internet, cómics, y diversos materiales informativos como pueden ser libros de instrucciones que acompañan a algunos aparatos eléctricos, y también de algún libro de texto y diccionarios; frases en Español que les voy a mostrar a continuación al ser las que me han parecido más cómodas de cara a los primeros pasos pues la idea que expresan es similar y además sus estructuras son o parecen cognadas de otras similares en Chino, que también voy a mostrarles conjuntamente. Creo que, como es habitual, siempre será de ayuda mostrar a

[1] En el sencillo pero muy interesante y bien ordenado libro de Swaffar y Arens (2005), *Remapping the Foreign Language Curriculum : An Approach through Multiple Literacies* tenemos buenos ejemplos y análisis de estos ejercicios de comparación entre obras literarias y obras cinematográficas enfocados al aprendizaje de una lengua extranjera; por ejemplo, los que realiza en base a la obra de Laura Esquivel "Como agua para chocolate" (V. mis Referencias al final).

[2] Traduzco: "Los evidenciales pertenecen a la categoría de modalidad epistemológica, al expresar la actitud del hablante respecto a la verdad de algo, así como al grado de certeza o validez de determinada proposición . Además, pueden también referirse a la fuente o a la forma en que determinada información llegó a conocimiento del hablante; motivo éste que es sin duda la causa de que en muchas lenguas los evidenciales estén más o menos relacionados con las categorías semánticas relacionadas con el concepto de *saber* ". (V. Chappell, H., 2000 . P. 3).

[3] Estas obras han sido especialmente las siguientes: "Mi Querida Señorita", película de Jaime de Armiñán; programas "Gente" y "Corazón", de TVE; como casi todos los programas de la casa, ambos consultables gratis y completos a cualquier hora de cualquier día en www.rtve.es; "Pumbi", cómic de Editorial Valenciana S.A.; "La Vaquilla", film de Luis García Berlanga ; "El Club de los Siete Secretos", novela juvenil por Enid Blyton; "El tiempo entre costuras", novela por María Dueñas; "Chico y Rita", película de dibujos animados para adultos, dirigida por Fernando Trueba; "Erin Brokovich", largometraje dirigido por Steven Soderberg; etc. Cabe señalar también por su especial interés que también he usado subtítulos en Español de *trailers* de películas asiáticas encontrados en la web del Barcelona Asian Film Festival (www.baff.cat).

nuestros aprendientes, no sólo los materiales reales en sí sino también las explicaciones ya preparadas y los correspondientes ejercicios (en general o individualizados, como *coaching* de cara a tales o cuales alumnos), incluyendo los ejercicios de auto-evaluación[4]; y en el caso de estas frases-ejemplo que entresaco porque su construcción resulta similar a otras de su propia lengua, ya sea para que pierdan el miedo y les resulte más fácil "soltarse" a oir y a hablar, y a leer y a escribir, o bien para en su estudio personal dejarles descansar dándoles un respiro de vez en cuando, aquello a lo que les resulte más fácil acercarse, al poder resultarles más obvio o más sencillamente comprensible; máxime por cuanto que ya el Chino conlleva otros tan numerosos ejemplos de puntos alejados del Español. Además, creo que puede ser del mejor efecto el incluir en los métodos didácticos determinados contrastes lingüísticos entre la L1 y la L2; cosa que hasta ahora se ha hecho muy poco en nuestros materiales y manuales docentes habituales[5]; cuando si se hiciera, pienso que se podría llevar más lejos el desarrollo personal y cultural del alumno, y no sólo desde el punto de vista lingüístico, desarrollando la sensibilidad metacultural. Y aparte, por supuesto, creo que a los estudiantes chinos les va bien que se les estimule con ejercicios que pueden hacer ellos solos (como sería este de la comprensión por sí mismos), en lugar de obligarles tanto a sólo escuchar al profesor[6].

Para empezar, hoy podríamos pues presentar los evidenciales, tema que aunque es tan usual y necesario en los contextos de la vida diaria —al ser palabras o frases que nos indican el grado de fiabilidad de lo que se está diciendo—, hasta ahora ha sido poco tocado como tal independientemente o *per se* en nuestros libros de texto para la enseñanza de ELE; y podríamos presentarlo de una forma que ya conlleve elementos "translingüísticos" y "transculturales". De hecho, la famosa lingüista contemporánea Alexandra Aikhenwald —especializada entre otros temas principalmente en Tipología Lingüística— estima (Aikhenwald, 2004) que en torno a un cuarto de las lenguas del mundo poseen medios gramaticales para expresar la evidencialidad; es decir, los medios de indicar cómo o por qué algo se sabe o se da por sabido por el hablante. Para hacerlo, las diversas lenguas emplean elementos concretos o especiales que les sirven de marcadores evidenciales. Se trata por ejemplo de afijos, partículas, o clíticos, como en muchas de las lenguas del pacífico, que Aikhenwald estudia especialmente; o bien, como en las lenguas Indoeuropeas (como las eslavas, las germánicas, o las románicas como el Español) y en las Sino-tibetanas (como el Chino), se indica la evidencialidad de forma más compleja, como entre otros medios los verbos auxiliares o modales. Tales, añado, como *deber* en Español; *dever* en Gallego y

[4] Con distintos autores (v. por ejemplo Normand-Marconnet, 2005), pienso que los ejercicios de auto-evaluación pueden a veces ser interesantes, y especialmente de cara a los alumnos chinos que traen una gran tradición (por la influencia confuciana y taoísta) de gran veneración a la figura del profesor; en cuanto al *coaching* personal, naturalmente además de los ejercicios para evaluar sus conocimientos de lengua habituales se les pueden pasar cuestionarios de estilo de aprendizaje, personalidad, etc.

[5] Incluso en el Instituto Cervantes me dicen que a fecha de hoy sólo se contrastan la cultura china y la española, pero no las lenguas; cosa que ya parece que resulta, especialmente a la hora actual, cuando ya tantos de nuestros alumnos extranjeros saben más de una lengua, y ellos mismos empiezan de manera natural a hacer solos comparaciones, cuando menos una anomalía el que no reciban de sus profesores mayores explicaciones sobre esos temas.

[6] Vengo precisamente ahora de participar en un congreso celebrado este pasado mes de Enero de 2013 en el Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba, y he podido apreciar que las ponencias presentadas por profesores de distintas universidades cubanas (de Santiago, La Habana, Camagüey, etc.) son en cuanto a este tema del mayor nivel; de hecho, he encontrado sus comunicaciones más claras y avanzadas que las de otros procedentes de Universidades o Centros en o de cualquier otro país de habla hispana en que se imparta la mencionada lengua a alumnos chinos.

Portugués; *deure* en Catalán; *dovere* en Italiano; *devoir* en Francés; 得 *dêi*, o 要 *yào*, en Chino; y también con procedencia Indoeuropea, *shall* en Inglés; *sollen* en Alemán; *zouden* en Holandés; *skulle* en Danés, etc. Además, en todas estas lenguas, la construcción que implica necesidad incluye también inmediatamente tras dicho verbo modal, otro en infinitivo (aunque en Chino no se llame así a ese tiempo verbal). Las lenguas Indoeuropeas anteriormente citadas utilizan también determinados tiempos verbales de modos diametralmente distintos a su significado o acepción supuestamente principal. Así por ejemplo, el Condicional se usa en Español o en Francés para expresar evidencialidad en lugar de hipótesis[7]; o bien, se usa el Presente de Indicativo para indicar una situación, un hecho o un fenómeno ocurridos muy atrás en el tiempo, si no en el más o menos inmediato o lejano futuro[8]; o bien se usa el Imperfecto de Indicativo para expresar la petición de una aclaración o confirmación[9]; o el Futuro para expresar *evidencia indirecta inferida*[10]; o el Pretérito Perfecto Compuesto que significa una suposición[11]; o el Participio como base para una deducción[12]; etc., etc., ya que hay además otros tiempos verbales que también actúan como evidenciales en Español.

Aunque este caso de los verbos como marcadores evidenciales sea más difícilmente transponible al Chino, ni que decir tiene que en dicha lengua (al menos en sus variantes —y subvariantes de— Mandarín, Min, Yue (Cantonés, etc.), Wu (Shanghainés, etc.), Hunan (Changsha, etc.), Hakka, Taiwanés, y Gan) se usan igualmente formas verbales para expresar la evidencialidad, como sería el caso del marcador o sufijo de tiempo pasado 过 *guó*, que por su parte autónomamente es también un verbo, preposición e incluso nombre con los significados —relacionados indistintamente ya sea con el espacio o con el tiempo— de *pasar*, *cruzar* , *atravesar, hacer, repasar, sobrepasar, franquear, girar,* la preposición o adverbio *tras* o *después,* y también el verbo *ser mejor que,* así como los substantivos *error, falta, etc.* De modo que, al menos como concepto, tampoco va a sonar extraño a nuestros estudiantes chinos el hecho de que en Español abunden las alteraciones del sentido primero de los tiempos verbales de cara a expresar evidencialidad. Este caso del verbo 过 *guò* como marcador evidencial lo estudia muy bien Hilary Chappell (en sus muy interesantes artículos y libro que cito aquí en Referencias), y no me resisto a dar aquí algunos ejemplos, ya que por cierto esta noción china se parece tanto o es igual a las ideas tanto de lugar como de tiempo en Español (donde *pasado* puede referirse igualmente al tiempo o al espacio, y es también palabra de la misma familia que *paso*, siendo éste sinónimo igualmente de *cruce*, *travesía*, etc., tal como ocurre en Chino. Veamos los casos siguientes, en que

[7] Por ejemplo, en "Hace nueve años, el Conde ***habría dejado*** ya desheredado a su hijo, según todos los indicios".

[8] Haciendo uso por ejemplo del llamado Presente Histórico. Por ejemplo en: "Según contaron, Napoleón *se levanta* y *dice*…". O al margen de este Presente Histórico, en casos como: "La idea creo que es, sin más, que te vayas a tu casa, y que no vuelvas, y por eso ya verás como enseguida ***te echan*** de aquí."

[9] Como en "¿La sesión no ***empezaba*** a las 7 de la tarde?, ¿Pues cómo estás aún ahí, si son ya las 6.45?". El Imperfecto de Indicativo aquí no expresa el Pasado, sino que se usa en este contexto para pedir confirmación sobre un hecho futuro, aunque aún no haya llegado la hora supuesta.

[10] Como en "Ahí, a pesar de la crisis económica, han encendido el aire acondicionado. ***Tendrán*** mucho calor". O en "La mesa está puesta. ***Irán*** a comer ya pronto".

[11] Por ejemplo, en "El año que viene quisiera volver a invertir. Imagina que en ese momento el interés ***ha bajado*** y a mí me conviene comprar. Entonces, voy y lo compro, y ya está". O en "No, no me telefonees a las cuatro porque a esa hora yo ya ***me he ido***"; etc. En los dos trabajos de Fernando Bermúdez que cito aquí en Referencias, y que pueden hallarse y consultarse fácilmente en internet, se explican de forma clara y bastante completa variados marcadores evidenciales en Español a base de tiempos verbales.

[12] Como en este ejemplo: "Es obvio que no sabe qué hacer, ***dado*** el estado de su oficina y correspondencia".

过*guò* se usa como marcador evidencial que connota una seguridad, un resultado considerado seguro de antemano, o una deducción: 你明天看**过**，就知道了; significa: *Mañana en cuanto lo hayas visto, lo sabes*。 **过**了这条街，就到了, que significa: *Pasada esa calle, ya hemos llegado* 。我游不**过**这条河: *Yo no puedo cruzar ese río* 。她来**过**又走了: *En cuanto ella llegue, se va* (*Ella nada más llegar se va; tan pronto haya llegado, ya se estará yendo*) 。我吃**过**了饭就走 : *Me voy tan pronto haya comido*. Etc.

Para expresar evidencialidad, hay también en las diversas lenguas citadas medios léxicos más sencillos que estos giros verbales, como determinados adverbios de modo (tales por ejemplo en Inglés *obviously*, *strangely*, *reportedly*), los cuales al pasarlos a otra lengua pueden o no complicarse (*obviously* en Español es *obviamente*, pero *reportedly* se traduce de formas más complejas como "*según se informa*", o "*según informa la prensa, los medios, de buena fuente-*", o "*corre la noticia*" o "*el rumor*", etc.; y en Francés, se traduciría como "*l'on annonce*", o "*d'après les moyens*", "*on a eu vent* (*de la nouvelle*) *que…*" etc.; y en Chino podría decirse 传闻 *chuánwén*, o 传说*chuánshuo*, 根据流传的消息*genjù liúchuán de xiaoxi*, 按引起轰动的消息*àn yînqî hongdòng de xiaoxi*, según la importancia que se considere tenga la noticia, o su fiabilidad; o incluso 引文 *yînwén* o 引证*yînzhèng*, que significan *cita*, o *citando*, como en 引证警察的话 *yînzhèng jîngchá de hua*, etc,). Sea como sea, en general todas las lenguas, como las aquí mencionadas y entre ellas especialmente el Español y el Chino, se sirven de expresiones fijas, giros e incluso de proverbios, dichos y modismos de diferentes tipos para expresar la evidencialidad. De entre los numerosos ejemplos que existen en las dos lenguas que nos ocupan aquí, el Chino y el Español, veamos ahora algunos de los primeros ejemplos que podremos usar en nuestras clases de Español para Sinohablantes con especial facilidad, ya que con su significado concreto están presentes —*literalmente*, o casi palabra por palabra— en las dos lenguas.

Determinados verbos auxiliares usados como marcadores evidenciales:

Los siguientes verbos modales o auxiliares expresan todos la posibilidad: **能 néng** ，**能够 nénggòu** ，**可以 kêyí** ，**可能 kênéng** ，**会 huì** . Su significado literal en Español sería: poder, ser capaz de, ser apto para, ser posible.

Para diferenciarlos, podemos clasificarlos de la forma siguiente:

a.- Expresan capacidad subjetiva, o incapacidad subjetiva si llevan negación: **能**，**可以**，**会**，**能够**。

Ejemplos: 他虽然年过半百，还**能**骑自行车上班。
汉语虽然比较难，只要耐心，总**可以**学会的。
她儿子**会**拉小提琴。
我们的足球队**能够**帮我们一下挣钱吗?

b.- Expresan posibilidad real, o imposibilidad real si van negados: **能**，**可能**，**会**。En estos casos es cuando estos verbos actúan más realmente como marcadores evidenciales.

Ejemplos: 这么大的马力，**能**带动起那部机器的。
新组成的这个篮球队不**可能**打败那个强队。

暴风雨 这么大，她们不会来的。

c.- Expresan permiso o por el contrario prohibición bajo ciertas condiciones o en determinada circunstancia: 能，能够，可以。(En estos casos no se trata de marcadores evidenciales; al igual que ocurriría en Español cuando los verbos adoptan estos mismos sentidos).

Ejemplos : 医院里不能大声喧哗 (en el hospital no se puede alborotar).

这是规格，不能够违背！(es la normativa, no puede infringirse).

他们却不可以因为取得一些成绩而骄傲自满 (nunca debemos ensoberbecernos por haber logrado algún éxito).

Opinión o creencia particular:

En mi opinión; en mi criterio; según creo; me parece a mí; a mi modo de ver; a mi parecer; en mi opinión personal; creo que…; yo diría que…; me parece que…; probablemente; es posible que…; tal parece que…

依我的见解： yi wôde jiànjiê　依我个人的见解 : yi wô gèrén de jiànjiê
按照我的看法 : ànzhào wôde kànfâ　想必 : xiângbì　好似: hâosì　好像:hâoxiàng

Ejemplo1: En cuanto a este asunto, mi opinión es diferente. Este es mi criterio personal:
对这个问题，我的看法不同的. 这是我个人的见解: …

Ejemplo 2: No coge el teléfono, probablemente no lo oye .
他不接电话，想必听不见了。好像没有人听见.

Yo no diría tanto; no puedo decir lo mismo; no lo creo así…
谈不上 : tán bù shàng .

Ejemplo 1: -A: ¿Usted cree que ese cuadro es una obra maestra?
- B: ¿Qué obra maestra? Yo no diría tanto.
-A: 您认为那幅图画儿属于"精品"吗? -B: 什么"精品"? 根本谈不上。

Esperanza o expectativa personal:

Ojalá; ojalá y…; ojalá que…; así…; eso espero; espero que así sea; espero que…
但愿 : dànyuàn　希望 : xiwàng

Ejemplo 1: Ojalá y sea verdad.
但愿如此.

Ejemplo 2: ¡Así pueda llegar a tiempo!

但愿他能及时赶到.

Ejemplo 3: Ella espera llegar a ser cantante.
她希望当个歌手。

Información sobre un rumor:

Dicen que; se dice que; enterarse a través de rumores; saber algo de oídas; he oído decir que; he oído que…; corre el rumor de que…

听说 : ting shuo　风闻: feng wén

Ejemplo 1: Se dice que (él) va a dimitir.
听说他要辞职了。

Ejemplo 2: Al oir cierta noticia, quieren irse ya.
风闻某条消息，他们就想走了。

Inferencia lógica:

Como su propio nombre indica; como sugiere el término o la frase; tan pronto como vea/oiga/sepa el nombre, uno va a pensar en las implicaciones de algo; nada más ver algo,...

顾名思义 : gù míng si yì

Ejemplo 1:
Al ver que se trata de una isla, él comprende que sólo podría llegar a ella en barco.
顾名思义，他就理解到达岛只有上船去的了。

Ejemplo 2:
El transformador de frecuencia, como su propio nombre indica, sirve para cambiar la frecuencia de un circuito de corriente alterna.
变频器，顾名思义，它的功能是改变交流电路的效率。

De un caso inducir o predecir otros; comprender por analogía casos similares. Una vez oída una cosa, se saben otras diez similares o relacionadas.

举一反三 : jû yi fân san .　触类旁通: chùlèi pángtong .　闻一知十 : wén yi zhi shí.

Ejemplo 1: Este niño es listísimo, oye una cosa y se percata de diez.
这个孩子很聪明，真是闻一知十的 。

Ejemplo 2: Este hombre habla muy claro, sus ejemplos son muy representativos, y nos hace

deducir todo por nosotros mismos, comprendemos otros casos por analogía.

这个人说清楚明白，所举的例子都很典型，能使我们**触类旁通，举一反三**。

Creencia común, evidencia sensorial:

Es indudable que. Se ve claramente que; es obvio que. No hay duda de que; no debe / no puede dudarse que; sin duda alguna; sin duda ninguna; sin la menor duda; no cabe la menor duda; no cabe duda; es obvio…

无可置疑 : wú kê zhì yí . 无庸置疑 / 毋庸置疑 : wú yong zhì yí .

有目共睹 : yôu mù gòng dû

Ejemplo 1:

Su amor hacia ella es **indudable**, (ella) no debe/ no necesita preocuparse por ello.

他对她的爱情是**无可置疑**的，她不用担心 / 不要乱想。

Ejemplo 2:

En la actualidad, el nivel de vida medio de los chinos ha subido; esto **es indudable**.

目前，中国人平均生活水平提高了，这是**无庸置疑**的事实。

Ejemplo 3:

Eso lo ve cualquiera que tenga ojos en la cara, todo el mundo lo ve, así que no hace falta que lo hables mucho.

那是**有目共睹**的事儿，人人都看得见，你就不用多讲了。

No hace falta decir; huelga decir que; ni que decir tiene…

不用说 : bùyòng shuo

Ejemplo 1:

No hace falta decir, que la noticia se propagó rápidamente.

不用说，消息不翼而飞了。

Es innecesario repetirlo; No hace falta decirlo de nuevo; No es preciso volverlo a decir; Está demás mencionarlo otra vez;…

不用再提了!

Eso lo sabe todo hijo de vecino; es del dominio público que…; es sabido de todos; es por todos sabido que…; como es sabido; todo el mundo lo sabe / lo conoce; lo saben hasta los negros.

家喻户晓 : Jia yù hù xiâo 妇孺皆知 : fùrú jié zhi 人人皆知 : rén rén jié zhi

Ejemplo 1: Actualmente, el nivel de vida de los chinos ha subido. Esto es del dominio público, no hay nadie que no lo sepa. Lo sabe todo hijo de vecino.

目前，中国人生活水平提高了. 这是家喻户晓，没有人不知道。家家户户都知道。

Ejemplo 2: La-s ventaja-s de saber lengua-s extranjera-s, ya todo el mundo la-s conoce.
会外语的好处，已经 妇孺皆知 / 人人皆知。

Siempre lo he sabido. Es imposible negarlo. Es del dominio público. Se ha sabido toda la vida. Ya se sabía. Es de sentido común. Hay que admitirlo.

我早知道了: wô zâo zhidào le . 旧闻 : jiú wén . 陈年旧事 : chén nián jiù shì .
这是常识嘛 : zhè shì chángshí ma .

Ejemplo 1: Que la esperanza de vida sube si la gente come mejor, es algo que ya era del dominio público, y yo desde luego siempre lo supe.
"人吃更好，寿命提高"，这是常识的嘛！是"旧闻"阿，我自然早知道了。

Carencia de marcador evidencial que transmite un mensaje:

Determinados elementos pueden ser omitidos en diversas circunstancias; pero especialmente, cuando ya han sido enunciados en el contexto. Entre paréntesis pongo los elementos que han sido omitidos o pueden omitirse tanto en el ejemplo en Español como en el de Chino.

Ejemplo 1 (en un diálogo directo): (Se dice que) cada vez que va a verla, la tía dice a María: "¡Quédate aún un momento!" (传说)她每次去看她都， 大妈对玛丽说: "再坐会儿吧！"

Ejemplo 2 (en un diálogo indirecto): Según mi amigo, la madre le dice que se tome el medicamento y no le dolerá más la cabeza: (按照我的朋友) 母亲对他说，吃了药，头就不痛了。

Ejemplo 3: Como lo ha prometido, (seguro que) viene/vendrá (seguro): 既然答应了，他就(一定) 会来。

Y ya lamentablemente tenemos que dejarlo, justo cuando estábamos entrando en materia, porque se acaba el tiempo acordado. Pero podemos seguir, si Uds lo desean, en otra ocasión.

Referencias Bibliográficas

- Aikhenwald, A.Y. y Dixon, R.M.W. (eds.) (2003): *Studies in Evidentiality: Typological Studies in Language*, Amsterdam, John Benjamins.
- _____ (2004): *Evidentiality*, Oxford, Oxford University Press.
- Benet, V.J. (2012): *El cine español: una historia cultural*, Barcelona, Paidós.

- Bermúdez, F. (2002): "La estructura evidencial del castellano: elevación del sujeto y gramaticalización", *Romansk Forum*, 16/XV, 12-17.
- _____ (2005): "Los tiempos verbales como marcadores evidenciales. El caso del Pretérito Perfecto Compuesto", *Valdivia. Revista de Estudios Filológicos*, 40, 165-188.
- Chappell, H. (2000): "The experiential perfect as an evidential marker in Sinitic languages", (versión pre-publicación de "A typology of evidential markers in Sinitic languages"), en H. Chappell (ed.), *Sinitic grammar: synchronic and diachronic perspectives,* Oxford, Oxford University Press, 56-84.
- Cornillie, B. (2007): *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-) Auxiliaries. A Cognitive-Functional Approach,* Berlin and New York, de Gruyter.
- Cravotta, J. (2009): "Communicative Competence, Intercultural Understanding and International Tourism". Disponible en: http://library.tourism.ac.jp/no.1JosephS.pdf
- García Fernández, L y Camus Bergareche, B. (eds.) (2004): *El Pretérito Imperfecto,* Madrid, Gredos.
- Georgetown University Medical Center (GUMC) (2012): "In Immersion Foreign Language Learning, Adults Attain, Retain Native Speaker Brain Pattern". GUMC, Office of Communications, March 21, 2012. Disponible en: http://explore.georgetown.edu/news/?ID=62694&PageTemplateID=295
- González, C. y Lima, P. (2009): "Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases", *Signos,* 42/71, 295-315.
- Heredero, F.C., Merchán, E.R., Giroud, I. (eds.) (2012): *Diccionario del Cine Iberoamericano* (*España*, *Portugal y América*), 10 Vols., Madrid, SGAE/Fundación Autor.
- Herrera, C., Madruga, M. y Herrera, M. (2013): "La dimensión interdisciplinaria en la enseñanza de ELE, una alternativa desarrolladora", en *Actas de XIII Congreso del Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba.*
- Jiménez Castillo, J. (2012): *La perversión pedagógica de la inmersión lingüística*, Palma de Mallorca, Sloper.
- Krueger, M y Ryan, F. (eds.) (1993): *Language and Context: Discipline- and Content-Based Approaches to Language Study*, Lexington, Heath.
- "Laura Esquivel, al rescate del mundo íntimo en el 'siglo del desequilibrio'". *Como agua para chocolate*: *Sugerencias y materiales para el trabajo en la sala de clase.* 2000. Ed. Andreas Hülsmann. Disponible en: http://home.t-online.de/home/Andreas.Huelsm/esqui.htm
- Nichols, G.C. (2000): "Spanish and the Multilingual Department: Ways to Use the Rising Tide", *Profession 2000*, 115-23.
- Normand-Marconnet, N. (2011): "Apprenants chinois et pratiques pédagogiques innovantes: Une étude en milieu homoglotte", *Synergies Chine*, 6, 151-165. Disponible en: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/nadine_normand.pdf
- Reyes, G. (1994): *Los procedimientos de cita: Citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco.

- Sternfeld, S. (1989): "The University of Utah's Immersion/Multiliteracy Program: An Example of an Area Studies Approach to the Design of First-Year College Foreign Language Instruction", *Foreign Language Annals*, 22, 341-354.
- Swaffar, J. y Arens, K. (2005): *Remapping the Foreign Language Curriculum : An Approach Through Multiple Literacies*, New York, MLA.
- Trujillo Sáez, F. (2005): "La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del Español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación", *Red ELE*, 4.
- VV.AA. (1999): *Nuevo Diccionario Chino-Español*, Beijing, Shangwu Yinshu Guan. (1999 年, 新汉西词典，北京，商务印书馆).
- _____ (2007): *Planes de estudio y programas "Enseñanza de Idioma Español para estudiantes chinos"*, La Habana, Universidad de La Habana.
- _____ (2007-2009): *Valores de Cine*, Madrid, Materiales Didácticos San Pablo (Cuadernos y CDs).
- _____ (2013): *Actualizaciones en Comunicación Social. Actas XIII Congreso Internacional del Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba*, vols. I y II, Santiago de Cuba.
- 张维 ， 许德楠 ,1984-1986, 现代汉语语法 , *Memento Grammatical du Chinois Moderne*, Beijing, Éditions en Langues Étrangères.
- Zemach, D.E. (2005): *Interchange*, 3rd Edition. Video Activity Book Intro. Cambridge University Press.
- _____ (2005): *Interchange*, 3rd Edition. Video Activity Books 1, 2, and 3. Cambridge University Press.

Usados en internet (por orden alfabético, entre otros):

- www.archivosdelafilmoteca.com
- www.archivosdelafilmoteca.ivac.gva.es
- www.aulafacil.com
- www.baff.cat
- www.cinetecamadrid.com
- www.cineplex.com
- www.filmotecadeandalucia.com
- www.filmotecazaragoza.com
- www.mcu.es/cine/MC/FE/CineDore/Programacion.html
- www.rtve.es
- www.wikipedia.org
- www.youtube.com

SOFTWARE DE APLICACIÓN (libre y gratuito): Ultrastar Deluxe (más de mil videos musicales, con tres niveles de dificultad, de dibujos animados con videojuegos para jugar solo o en equipos, en distintas versiones y con ejercicios puntuables y autopuntuables, duelos, cantar a ciegas, etc. Disponible en 16 idiomas)

Las diferencias culturales como recurso integrador de sinohablantes en una clase multicultural de Conversación

MARÍA ANTONIA GARCÍA MARTÍNEZ
Universidad de Tamkang (Taiwán)

1. Introducción

Durante el III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes tuvimos la oportunidad de analizar, desde distintas perspectivas, los factores lingüísticos, culturales y afectivos que condicionan el proceso de aprendizaje de los estudiantes sinohablantes de ELE.

Teniendo en cuenta que las reflexiones y planteamientos entonces formulados ofrecían puntos de vista y experiencias de profesores de ELE, esta comunicación propone considerar la opinión de los propios estudiantes sinohablantes sobre algunos de tales condicionamientos, especialmente los culturales y afectivos (Aguirre, 1997) aportada en sus clases de Conversación en la Universidad Tamkang de Taipei, respondiendo a temas sugeridos en las mismas, del tipo "¿Qué podrían aprender los occidentales de los orientales y viceversa?", "¿Qué podrían aprender los españoles de los taiwaneses y viceversa?", "¿Qué diferencias entre los hábitos culturales cotidianos orientales y occidentales te parecen más llamativas"?

Dichos diálogos, en tal contexto monocultural de origen, aspiraban a un razonamiento esclarecedor sobre hábitos y escalas de valores orientales y occidentales que pudiera facilitar vínculos comunicativos interculturales con la profesora.

Ofreciendo las consideraciones de los universitarios taiwaneses, esta comunicación propone actividades paralelas como estrategias integradoras de estudiantes sinohablantes en clases multiculturales de Conversación, examinando las semejanzas y las diferencias, las ventajas y los inconvenientes de las mismas en sendos contextos, de origen y de inmersión (Ardilla, 2003).

2. Contraste de hábitos culturales, estéticos y de cortesía

2.1. Contraste entre normas de cortesía oriental y occidental

Eludiendo involucrarse en críticas personales o juicios sobre contraste de valores éticos o morales y condicionados por sus propias pautas de cortesía, los participantes en estas clases de Conversación, en su mayor parte, optan por comentar diferencias entre los hábitos culturales o estéticos, orientales y occidentales, sobre todo al comienzo de los diálogos (Kerbrat-Orecchioni, 2004; Matsumoto, 1989).

Pero, con el transcurrir de la conversación y al ir surgiendo alusiones a la aspiración occidental a la sinceridad y a la libertad de expresión occidental, algunos estudiantes aventuran observaciones más arriesgadas, desde el punto de vista de sus propias normas de cortesía, vinculadas a su escala de valores ético-morales y, quizás, como concesión a la integración

intercultural.

Se ofrecen aquí las aportaciones de los estudiantes de uno y otro tipo, en un orden ascendente de implicación crítica y comenzando por las de más escasa vinculación ético-moral.

Las más abundantes consideraciones, en principio, son del tipo "es raro que los españoles coman tomates con sal, en vez de dulces, como nosotros", "no ponen hielo en los zumos", "¿por qué no beben agua caliente? Es excelente para entrar en calor", "no acostumbran a tomar té", "no se ponen en fila, cuando esperan al autobús o al metro", "apenas hay tiendas de 24 horas en España", "los españoles hablan muy rápido", "tienen nombres y apellidos muy largos", "les gusta tomar el sol en las playas hasta que se ponen negros, mientras nosotros preferimos estar blancos", "los españoles utilizan algunos monumentos antiguos para vivir".

El nivel de literalidad de los textos que, a continuación, recogen comentarios más extensos de los estudiantes es, hasta cierto punto, relativo, ya que aparecen corregidos, en ellos, los errores ortográficos y los semánticos que más afectan a la coherencia de la expresión, si bien, respetan, con la mayor precisión posible, la intención de su contenido.

> Nacho, un estudiante taiwanés, celebraba su fiesta de cumpleaños en Inglaterra. Después de recibir felicitaciones de sus amigos occidentales, como es un chico muy bien educado, sirvió un gran trozo de su tarta favorita en los platos de ellos y otro pequeñito en el suyo. ¡Qué sorpresa cuando vio que todos se la comían con cara de satisfacción, sin remordimiento por la pequeña porción de Nacho y sin decir siquiera que sentían su descortesía! ¡Quién pudiera hacerlo! En Taiwán y en otros países orientales los invitados comen un poco menos que los anfitriones! Pero en Occidente la gente es más directa, cuando dice `si´, es sí y cuando dice `no´, por supuesto, es no.
>
> Luego, cuando recibió varios paquetes y les dio las gracias a todos, sin abrirlos, no comprendía por qué una amiga le dijo que era antipático. Ese es un ejemplo de las diferencias culturales, ya que, mientras que en Occidente es obligatorio abrir los regalos y expresar las impresiones de quien los recibe respecto a ellos, en Taiwán es de mala educación hacerlo así y nunca hay que desenvolverlos delante de los invitados, ya que la gente es tímida para expresar sus sentimientos.

Como el anterior, el siguiente fragmento refleja la impresión de experimentar el contraste cultural y las reflexiones personales para asumirlo (Byram y Fleming, 2001).

> Una amiga mía tuvo una experiencia muy especial en el extranjero, cuando se quedó sin cenar por haber rechazado la invitación de una persona, simulando que no tenía hambre, ya que, en Taiwán, aceptarla enseguida es una falta de educación y de elegancia. Pero los occidentales, cuando respondes `no´ confían en ti completamente y no te preguntan dos veces.

2.2. Reciprocidad en la influencia de Oriente y Occidente

Un participante ofrece una concesión indulgente al sopesar cortésmente la magnitud de la influencia actual entre Oriente y Occidente

> Los orientales tienen el arroz como alimento principal y, al contrario, los occidentales prefieren la harina. Pero, en Oriente, ahora, además de comer en restaurantes americanos como el MacDonald´s, desayunamos al estilo occidental, pan y leche y no sólo arroz y jugo de soja. Recíprocamente, a los occidentales les gustan los caracteres chinos y algunos se los tatúan en el cuerpo, incluso si no entienden su significado.

Otro estudiante aporta algún detalle más al sopesar tal reciprocidad, aunque su cortesía le impulsa a afirmar, un poco más allá que el anterior, que a los occidentales les gusta creer en el *chi* (Byram y Fleming, 2001).

> A los occidentales les gustan mucho las letras chinas y, aunque no entiendan lo que significan, se las ponen en la camiseta y en tatuajes. Por otra parte, les gusta probar la medicina china, como la acupuntura y las hierbas y creer en el `chi´. Los orientales disfrutamos con las comidas y bebidas del McDonald, de KFC o de Starbucks y con la música y las películas de las grandes estrellas de Hollywood.

Retrocediendo históricamente, un participante consigue argumentos para reconocer una equiparación más equilibrada entre los préstamos socio-culturales

> Los intercambios entre Oriente y Occidente empezaron hace mucho tiempo y desde la época de Marco Polo llegaban a Europa productos como las especias, la porcelana china y el té. Ahora, con los avances tecnológicos los contactos entre las culturas son más rápidos y cómodos. Me parece que la mejor prueba de ello son el cine y la música. Por ejemplo, la película `Crouching tiger, hidden dragon´ hizo que se desarrollara la tendencia a practicar kongfu en los países occidentales y, al contrario, los estilos musicales de occidente han influido mucho en nosotros.

Centrándose exclusivamente en la gastronomía, también se aprecia la intención de juzgar equilibrado el intercambio cultural (Kerbrat-Orecchioni, 2004; Matsumoto, 1989)

> Hace tiempo, había muchas diferencias entre los alimentos de los occidentales, que comían fideos, principalmente, y de los orientales, que tomaban arroz. Actualmente, podemos encontrar restaurantes de muchos tipos en países diferentes. En Taiwán tenemos muchas oportunidades de probar platos diversos, italianos, españoles, americanos o japoneses, etc.

Señalando la influencia en Oriente de celebraciones occidentales, se acude al plano lingüístico, en busca de reciprocidad (Byram y Fleming, 2001).

> Aunque la Navidad, el día de la madre, del padre, o de Halloween son fiestas occidentales, ahora es muy normal celebrarlas en Oriente. La lengua es otro ejemplo. Para los chinos, los vocablos chocolate, café, aspirina y varios otros, no existen en mandarín sino que fueron adaptados del inglés. Y para los occidentales, el hábito de beber té lo han tomado de China, al igual que términos como tofu, kungfu y Zen, que son asiáticos.

2.3. Contraste de hábitos alimenticios

Respecto al contraste entre ciertos hábitos alimenticios, algún participante simplemente señala alguna diferencia del tipo "Los occidentales tienen miedo de comer las vísceras de los cerdos o los pollos. Sin embargo, a los taiwaneses nos gustan mucho", pero en algún otro caso se permite aportar una mayor implicación afectiva.

> Una profesora mía de Argentina decía que no podría soportar comer sangre de pato porque le daba aso. Sin embargo, a nosotros nos encanta y nos parece que es un alimento delicioso. Es muy raro, porque los latinos toman chorizos y morcillas, que tienen sangre de cerdo o de otros animales, así que, ¿Cuál es el problema de la del pato? Otra cosa es que los taiwaneses sólo tomamos la sopa fría si es dulce, ya que normalmente nos gusta muy caliente, tanto en invierno como en verano. Por eso, me parece que el gazpacho es un alimento increíble.

Al referirse a la conveniencia de imitar ciertos hábitos orientales u occidentales, abundan las abreviadas referencias generales a los hábitos positivos, tanto orientales como occidentales, del tipo "Me parece que la comida occidental tiene mucha grasa y que sus fritos son malos para la salud. Hay que aprender recetas de los orientales, que cocinan con menos aceite y sal", mientras que otras opciones señalan detalles más concretos, "Me gusta la comida española, pero no puedo aceptar tomar melón, que es dulce, con jamón, que es salado. Como para los taiwaneses es muy extraño ponerlos juntos, yo como el jamón con pan, primero y el melón por separado".

2.4. Calidad de vida y ocio

Respecto a la calidad de vida y al ocio, la siguiente es una buena muestra de generosidad en el amable detallismo con el que expresa un equilibrado contraste.

> Cuando viví dos meses en España, descubrí que la gente sabe cómo disfrutar de su vida, más que los taiwaneses. Por ejemplo, sin importar los que suceda, ellos tienen que dormir una siesta todos los días porque es bueno para la salud descansar suficientemente, antes de empezar a

> trabajar otra vez. Además, los españoles pasean por los parques o van de tapas a medianoche con la familia o con los amigos y parecen felices y satisfechos. Los chicos corren por la plaza, los mayores bailan en grupos música tradicional y los jóvenes se sientan en las mesas a beber una copa de vino, en las hermosas terrazas. Envidio el modo de vivir de allí. Al contrario, los taiwaneses trabajan todo el tiempo, se agotan fácilmente y, a menudo, van a sus empleos con el cuerpo fatigado. En esta pequeña isla, tomamos la comida de los vendedores de los mercadillos, que parece sucia para los españoles porque está en la calle, en lugar de en la cocina o la nevera. Francamente, no es una costumbre buena para la salud, pero la tenemos desde que somos jóvenes. En sus ratos de ocio, los amantes pican algo cuando pasean por la calle, las familias comen juntas en los parques y los amigos devoran cualquier cosa, como hacen los que van de copas en España. Me encantan ambos países y no creo en las controversias sobre lo bueno o lo malo de sus diferencias.

Otros comentarios contraponen la calidad de vida española y la laboriosidad taiwanesa, "Me gusta que los españoles salgan tanto en su tiempo libre. Eso es muy natural para ellos. En Taiwán, la gente casi no tiene tiempo para actividades de ocio, sólo trabajar, trabajar y trabajar."

2.5. Calidad de vida y horarios

Respecto al contraste de horarios laborales, abundan las observaciones del tipo "La mayoría de las tiendas están cerradas a la hora del almuerzo o de la comida, así que si se quiere ir de compras o se necesitan los servicios de algún centro público, hay que estar acostumbrado a los horarios públicos de España". Otras tratan de ofrecer una apreciación positiva, a la hora de señalar otra negativa.

> En Taiwán, muchas tiendas abren hasta la noche, para los extranjeros, pero es muy raro que los comercios de sus propios países cierren temprano. A los occidentales les interesan mucho los mercados nocturnos de Taiwán y les parece que algunos alimentos allí son muy frescos, mientras que a otros no les gusta ir porque piensan que es un poco sucio.

Aparecen tópicos y visiones algo magnificadas sobre la calidad de vida española, contrapuestos a la realidad de la laboriosidad taiwanesa

> Cuando mi hermana volvió de Inglaterra, el año pasado, me dijo que todas las tiendas allí cerraban a las seis de la tarde y que algunas solían hacer un descanso para la siesta. Esta costumbre es rara para los taiwaneses, que trabajan día y noche para ganar dinero.

No pocas comentan el tópico de la siesta, añadiendo un toque de humor.

> Las tiendas en España cierran de 14 a 17 horas, porque suelen hacer la siesta. Pero en Taiwán, los comercios nunca hacen el descanso hasta las 20 horas o más tarde y algunos establecimientos abren 24 horas, lo que es muy cómodo, si se quiere comprar algo a media noche. Sin embargo, En España, por la noche sólo están abiertas las discotecas.

En algún caso, se ofrece, generosamente, una base que, en su doble vertiente, ética y económica, sustenta la actitud taiwanesa.

> Los españoles cierran la tienda puntualmente, aunque vengan clientes en los últimos minutos, ya que les parece que éstos retrasan su tiempo de descanso. En cambio, los empleados de los comercios taiwaneses comparan a los clientes con sus propios padres y temen ofenderles y perder la oportunidad de ganar dinero. Si tienen clientes poco antes de cerrar, no se enfadan en absoluto sino que, al contrario, son atentos con ellos e, incluso, duermen felizmente y sonriendo. En Taiwán, todo cliente está en primer lugar, como el dinero.

Otras detallan más sus informaciones y sus reacciones, sin dejar de mencionar el esfuerzo laboral taiwanés

> Nosotros almorzamos a las 12 y los españoles comen más tarde, probablemente tengan desayunos más abundantes. Ellos cenan a las 21, pero eso es demasiado tarde para nosotros, que lo hacemos a las 18. Durante mi primera semana en España no me acostumbraba y miraba continuamente el reloj para saber cuánto faltaba para la cena. El horario laboral de oficinas y despachos puede ser intensivo, de 8 a 15 horas, o dividido en dos partes, de 9 a 14 y de 16 a 19 horas. Me parece que es raro porque los taiwaneses trabajamos casi diez horas y sólo tenemos una hora para comer y para descansar a mediodía.

No faltan las propuestas de tomar como ejemplo las costumbres latinas, en las que no suele faltar el tópico de la siesta.

> La siesta es una costumbre en algunas partes de España y de Latinoamérica y su ritmo diario es distinto del de Taiwán. Generalmente, la jornada está dividida en dos por la comida. Se trabaja de 8 o 9 de la mañana hasta la 1 o las 2 de la tarde y de las 3 o las 4 hasta las 6 o las 7 de la tarde y, así aprovechan para echarse la siesta. Al contrario, en Taiwán, especialmente en Taipei, como todos están muy ocupados no hacen la siesta a mediodía, ya que piensan que el tiempo es dinero. En mi opinión, hacer una buena siesta es muy importante y la gente de Taipei debería relajarse más y aprender esa costumbre para cuidad de su salud.

2.6. Moda y pautas estéticas

Los contrastes estéticos constituyen un excelente recurso comparativo cultural para evitar transgredir los límites de las pautas de cortesía china.

> Respecto a la moda, cuando las nativas de Taiwán salen de casa en verano, llevan sombrillas para que no les dé el sol, porque prefieren tener la piel más blanca que morena. Pero los occidentales creen que las morenas son más sanas y bonitas, así que disfrutan tomando el sol.

Alguna frase sobre impresiones personales ante los contrastes personales denota una intención de mayor cortesía.

> Mientras comíamos con unos españoles, nos preguntaron por qué abrimos el paraguas cuando no llueve y hace buen tiempo. Les contestamos que a las taiwanesas no nos gusta tomar el sol y que lo usamos para cubrirnos de su luz. Ellos pensaban que lo que hacemos es muy raro porque les encanta tomar baños de sol. ¡Qué interesantes son esas diferencias!

La autocrítica aparece a veces suavizada con toques de humor, e integrada en objeciones de tipo universal y despersonalizado.

> Me parece que los seres humanos persiguen los que no han recibido, aunque lo que tengan sea bueno. Por eso, a los orientales, especialmente a las mujeres les gusta que sus caras se vuelvan más blancas y teñirse los pelos colorados como los occidentales.

2.7. Hábitos domésticos e higiénicos

Sobre los hábitos domésticos e higiénicos, los estudiantes consideran curioso el de la ducha matutina occidental, acostumbrados a tomarla por la noche. Pero sólo en contados casos detallan que les resultaría difícil acostarse sin sentirse bien limpios y más bien acuden a opciones corteses de aceptación e, incluso, aunque de forma excepcional, de imitación.

> A diferencia de los orientales, que se duchan antes de acostarse, los españoles suelen hacerlo antes de salir de casa por la mañana, porque creen que deben estar limpios y aromáticos para empezar un buen día. No me parece raro porque a mí no me gusta hacerlo por la noche, especialmente en los días de invierno y, por consiguiente, yo también he tomado esa costumbre por la mañana.

Al decantarse por opciones taiwanesas, se ofrecen atenuantes sobre el interés general de las

diferencias culturales.

> En Taiwán, al entrar en una habitación, nos quitamos los zapatos, pero en Occidente no lo hacen así. Aunque me parecen interesantes las diferencias entre los orientales y los occidentales, creo que los taiwaneses tienen razón, porque cuando estamos en casa queremos descansar suficientemente, sin que nos estorben los zapatos.

En otros casos, aparecen consideraciones para justificar hábitos occidentales, sin dejar de optar por los orientales.

> En España, los zapatos se ponen al fondo del armario, en vez de al lado de la entrada de la casa, porque les parece que es más cómodo colocarlos junto con la ropa, para que cada día puedan elegir cuáles hacen juego con lo que se ponen. De hecho, eso es muy extraño para nosotros porque normalmente en un hogar oriental hay que quitárselos en la entrada y ponerse unas zapatillas de andar por casa.

2.8. Festividades, celebraciones y tradiciones religiosas

En el siguiente caso, los argumentos justifican la conveniencia de algún hábito oriental.

> Por otra parte, la ventaja china es que los niños pueden recibir sobres rojos con dinero de las personas mayores de la familia, en año nuevo, hasta que ya tienen trabajo, para que puedan comprar la ropa nueva que les guste. Pero en la cultura occidental, normalmente intercambian regalos en año nuevo o Navidad y es posible que algunos de ellos no les gusten. Si se les da dinero a los niños, pueden elegir lo que quieran.

Sin indicar preferencias, otros comentarios ofrecen algún detalle adicional sobre la misma costumbre

> Regalamos dinero a la pareja, en su boda, para ofrecer nuestra enhorabuena y, cuanta mayor amistad tenemos con el matrimonio, más cantidad de billetes ponemos en el sobre rojo. Al contrario que en nuestro país, en España, se pincha una lista de regalos en esa ocasión y los amigos compran las cosas que están escritas en el papel.

Abundan también los recursos a la globalización cultural.

> Las religiones de gran parte de los orientales son el budismo o el taoísmo, aunque también algunos son cristianos o católicos, porque podemos elegir nuestros gustos. El mundo ha cambiado mucho y hemos

aprendido muchísimo también.

Algún estudiante, con nivel más elevado de ELE, asume más riesgos, como en la siguiente crítica sobre un hábito taiwanés que se ofrece generosamente ejemplificado con el relato, en clave de humor, de una anécdota personal.

> Las ceremonias funerarias típicas de Taiwán son muy diferentes de las occidentales, creo que por razones religiosas. Ambas son serias, pero, en mi opinión, las nuestras son terribles y muy ruidosas, porque normalmente hay un grupo que consta de cinco personas, aproximadamente, para cantar canciones tristes o para llorar alocadamente, lo que es una tradición para expresar a los muertos la tristeza de sus familiares. No me gusta nada y me hace sentir mal. Cuando era muy pequeño, una vez estaba con mis familiares en el funeral de mi abuelo y, de repente, oímos un sonido rarísimo. Mi hermano y yo empezamos a reírnos sin cesar, sin saber por qué, sólo porque nos parecía interesante. Algunos de los parientes que estaban a nuestro alrededor se fijaron y también comenzaron a reírse, porque les parecía que éramos inocentes, pero mi papá se enfadó mucho y nos regañó. Ahora que ya tengo 22 años, no tengo ningunas ganas de participar en esas ceremonia y aún me siento horrible cuando oigo las canciones con esa melodía extraña, durante el funeral. Creo que prefiero las extranjeras.

3. Contraste de valores éticos

3.1. Rasgos del carácter oriental y occidental

Las respuestas incluidas en este apartado ofrecen ya una mayor implicación crítica sobre valores éticos, más leve en los comentarios recogidos en primer lugar y progresivamente más marcada en los siguientes.

> Me llama la atención que, en España, la gente hable tan alto y con tanta energía. Parece que están discutiendo. Además, es interesante que los españoles suelan hacer tantos gestos, mientras tanto.

Se ofrece alguna breve conclusión sobre el carácter de las virtudes orientales y occidentales

> Los occidentales se abrazan y se besan las mejillas, mientras que los asiáticos sólo decimos hola o, en el mejor de los casos, nos damos un apretón de manos. En comparación, los occidentales son cálidos y extrovertidos y los asiáticos son más sutiles y tímidos.

Alguna aportación opta por demostrar su preferencia por los hábitos occidentales.

> El concepto oriental es más cerrado que el occidental. El entusiasmo es un ejemplo. La gente de Occidente saluda apasionadamente a las personas, aunque no las conozca bien, pero los orientales no tienen esa costumbre, así que no lo hacen usualmente. Me parece que ellos expresan sus emociones directamente, sin importarles los gestos faciales, mientras que a nosotros no nos gustan las grandes demostraciones en público, por lo que no se puede entender tan fácilmente nuestro estado de ánimo. Me gusta más la forma de expresar los sentimientos de Occidente porque creo que la relación con los amigos debe ser natural y relajada, sin necesidad de tener que adivinar tan frecuentemente los sentimientos que hay entre los unos y los otros.

En su mayoría suelen apreciar positivamente la libertad de expresión afectiva occidental.

> Desde mi punto de vista, los occidentales tienen más iniciativa y pueden expresar naturalmente sus sentimientos, hablar directamente o demostrar con pocas palabras su amistad. Por ejemplo, la madre de mi amigo español me llama "Kevincito". También son valerosos para expresar sus emociones. En cambio, los orientales o los taiwaneses somos mucho más conservadores y tímidos y hablamos suavemente o, algunas veces, con cierta ambigüedad. Para mí, los chinos no somos buenos para demostrar sensaciones. Pero cada uno tiene sus puntos fuertes y débiles, nosotros somos más conservadores y pasivos y ellos tienen más iniciativa. Pero, en esta sociedad nada permanece para siempre y las mentalidades cambian según lo hace cada sociedad.

Otras aportaciones evitan enjuiciar los hábitos de Oriente y Occidente

> Creo que la gente de Oriente es más conservadora que la de Occidente y que nos preocupamos por lo que piensen los demás. En público, no expresamos muchos sentimientos, especialmente los de tristeza. Los chinos concedemos importancia a la cortesía y consideramos las demostraciones emotivas como descorteses. Pero en Occidente, dicen sus opiniones directamente, sin miedo a llorar o a enfadarse delante de los demás.

3.2. Familia y estudios

Respecto a la familia y los estudios, generalmente se comenta la timidez oriental y la rigurosidad de las normas de respeto, frente a la expresividad occidental.

> Creo que los occidentales expresan bastante sus sentimientos y emociones, pero, en general, los orientales somos más tímidos y, además,

> tenemos miedo de explicar nuestros puntos de vista. En mi propio caso, soy tímida siempre que me presento a alguien y me ruborizo si tengo que hablar en público. En otras palabras, los estudiantes de Occidente, pueden hablar más naturalmente en la clase. Por otra parte, me parece que en la relación entre los padres y los hijos orientales hay más normas de respeto y que en la de los occidentales hay más intimidad. Los padres expresan el amor hacia sus hijos, besándoles, abrazándoles o diciéndoles "te amo", pero esas demostraciones son difíciles para los orientales.

También aparecen magnificadas las virtudes de la educación occidental, en sus contrastes con el rigor de la educación taiwanesa.

> En familia, los chinos suelen expresar a sus hijos su amor riguroso, por ejemplo, culpándoles o educándoles a golpes, si hace falta. Por el contrario, a los padres occidentales les gusta alabar a sus hijos si tienen buenas notas y disculparles cuando cometen equivocaciones. Por otra parte, a los chinos les gusta usar cartas o mensajes para comunicar sus sentimientos, sin tener que usar el lenguaje del cuerpo. En Occidente, en cambio a la gente le gusta dar besos o abrazos a su familia y amigos. Aunque los chinos somos más introvertidos, sólo con observar un poco, se nota que somos emotivos.

4. Contraste de valores ético-morales

4.1. Familia y estudios

Opiniones demasiado generalizadas, respecto a Occidente, aparecen contrapuestas a valores ético-afectivos orientales.

> En general, en Europa y América, los hijos no viven con los padres desde que son adultos. Opuestamente, muchos asiáticos habitamos con nuestros progenitores toda la vida y considero que es porque los vínculos afectivos familiares son más profundos entre nosotros y porque así podemos cuidarnos mutuamente.

La autocrítica no resulta excepcional en comentarios como el siguiente.

> Los occidentales no se preocupan por el sexo de los hijos que tengan y no les importa que sean chicos o chicas. Pero en nuestra tradición, algunas personas mayores piensan que los chicos son mejores. Si una madre da a luz a un niño, la suegra será más feliz que si es una niña. El oriental no debe tener esa tendencia negativa.

En relación con la misma tradición china, incluso, algún estudiante ofrece su autocrítica con un comentario más extremo de rechazo personal.

> Los invitados a una boda suelen decirles a los novios "¡que tengas pronto un hijo!" Una gran parte de los taiwaneses piensa que el niño el más importante que la niña, porque según las concepciones de la familia tradicional, los hijos tienen que alimentar a sus padres, pero las hijas no, ya que piensan que las mujeres pertenecen a su marido, después de casarse. El deber de la nuera es parir un hijo para no preocuparse por perpetuar su familia. No acepto esa versión tontísima. Estoy harta del concepto del machismo y me parece que las niñas y los niños son igualmente buenos.

En general, los estudiantes suelen apreciar la metodología del sistema educativo occidental.

> Los estudiantes de Occidente tienen más iniciativa y cuando quieren preguntar algo en clase, alzan la mano e interrogan enseguida. Para ellos preguntar es fácil porque no se sienten tímidos. Los padres no suelen cohibir a los hijos, sino que les dejan hacer todo lo que quieran y probar nuevas experiencias, animándoles a que participen en distintas actividades para explorar sus gustos o capacidades.

Junto a tales apreciaciones, aparece cierto rechazo hacia la metodología del sistema educativo oriental.

> Los orientales dan gran importancia a las calificaciones en la educación y los padres taiwaneses ejercen mucha presión sobre sus hijos para que aprueben los exámenes selectivos de acceso a las mejores universidades. En la clase, los estudiantes están acostumbrados a escuchar a los profesores sin pensar, pero en Occidente educan la capacidad de reflexión y de resolver problemas independientemente.

De nuevo, en la siguiente aportación, se magnifica la opción de las preferencias personales por los hábitos occidentales.

> En mi opinión, los occidentales son independientes, activos y pragmáticos. Por ejemplo, cuando los jóvenes cumplen 16 años, tienen que trabajar para vivir. Además, sin pensarlo mucho superan los desafíos que encuentren. Normalmente son decididos. Al contrario, los orientales son dependientes, conservadores y sin mucho espíritu de aventura.

Más equilibradamente, en otros comentarios, se señalan las respectivas virtudes orientales y occidentales.

> Los occidentales son más optimistas y, cuando encuentran un problema, lo pueden solucionar inmediatamente. En cuanto a la mayor parte de la población asiática, suele evitarlo, hasta que el problema empeora. Pienso que los orientales son diligentes y trabajan mucho para proporcionar a sus hijos una vida feliz. Para ellos, ahorrar dinero es una de las cosas realmente importantes.

La labor de equipo oriental aparece contrastada con el individualismo occidental.

> Me parece que una de nuestras ventajas es que hacemos mucho hincapié en la labor de equipo y en la cooperación. Es muy importante aprender a trabajar en grupo y, en general, la obediencia es requerida por las corporaciones asiáticas. En cambio, los occidentales prefieren poner de relieve el individualismo y creen que expresar las propias ideas en el momento apropiado es útil para darse a conocer y para establecer confianza. Sus pensamientos son más democráticos.

En algún caso, se detallan mejor las razones del silencio de los estudiantes sinohablantes en clase.

> Los estudiantes occidentales, cuando comentan algo en público, hablan en voz alta y expresan despreocupadamente sus ideas, pero la situación cambia en los países de Asia, que no contamos lo que pensamos porque, a veces, creemos que los otros no quieren saberlo de verdad. Sobre todo, como no nos gusta la refutación y nos da miedo cometer fallos, porque son una gran fuente de estrés, permanecemos en silencio para evitar esas dificultades.

4.2. Contraste de valores ético-morales

En relación con el contraste de valores ético-morales, una estudiante ofrece su sincera crítica hacia ciertas actitudes occidentales.

> A los occidentales les gusta expresar sus opiniones y preguntar lo que no entienden. Sin embargo, la interacción de los estudiantes de Taiwán en clase es menor porque son más tranquilos y tímidos. Suelen escuchar y observar lo que el profesor enseña y tomar notas. Por otra parte, los occidentales podrían aprender la actitud de los taiwaneses hacia los extranjeros, ya que muchos de ellos discriminan especialmente a los negros y a los amarillos. No obstante, en su mayor parte, los taiwaneses son amables y amistosos con los forasteros y los tratan muy bien.

De nuevo aparece, en el siguiente comentario, una crítica directa a la discriminación racial

occidental, que se expresa de forma generalizada, aunque justificada a través de ejemplos de vivencias personales.

> Creo que la sociedad de los occidentales, especialmente la de los blancos, tiene un poquito de discriminación racial. Por ejemplo, en la película que vimos la semana pasada, me dio la sensación de que el protagonista empequeñecía a los chinos y, por mi propia experiencia cuando estuve en España, ya que a menudo los chavales por la calle me llamaban "chinita" con un gesto desagradable, lo que me causaba gran disgusto. Me parece que los orientales sabemos respetar a las culturas distintas y que somos más humildes que los occidentales. Después de todo, en este mundo, no solamente existe una raza o un color ¿verdad?
>
> Al contrario, admiro que los occidentales puedan expresar sus opiniones en público, sin vergüenza, porque los orientales se comportan con timidez y, como somos conservadores, no hablamos mucho en la clase.

En el mismo sentido, la siguiente opinión ofrece detalles emotivamente ilustrados.

> Ahora tomamos café cada día, pero, en la época en la que yo nací, hace veinte años, no había apenas cafeterías porque no había mucho dinero en Taiwán y la vida era muy difícil. Pero, después de veinte años, en cada localidad hay cafeterías y gente tomando en ellas café que, incluso, ahora es una bebida barata, que hemos recibido de Occidente. Por el contrario, me parece que la cultura oriental ha influido muy poco en la occidental debido a que ésta es más fuerte y, aunque nuestra economía es ahora buena, los países europeos y Estados Unidos continúan controlando la riqueza mundial. Por consiguiente, me parece que las naciones poderosas comprenden muy poco la cultura de las débiles.

En el siguiente texto, el comentario se ofrece con natural sencillez y desprovisto de ornamentos que puedan compensar la crítica directa, con una sinceridad que podría transgredir los límites de las pautas de cortesía china y confiando en la superioridad ético-moral oriental (Alvarez Muro, 2007).

> Hay virtudes que los occidentales podrían aprender de los orientales. Me parece que somos más comedidos, delicados y atentos que ellos y más amables y discretos con los extranjeros, a diferencia de los occidentales, quienes dan la impresión de ser frívolos y de discriminar a los seres humanos de otras razas.

Más cortésmente, otros estudiantes dedican varias líneas a elogiar la calidad de la metodología didáctica occidental, concluyendo con una escueta alusión a su percepción de una superioridad moral oriental.

> Pienso que la educación occidental permite a los estudiantes desplegar completamente todas sus aptitudes y desarrollar su capacidad para pensar independientemente, en un entorno creativo. Esas características faltan en los países asiáticos porque el sistema de educación oriental hace hincapié en la obediencia y a los estudiantes les falta espíritu de aventura, ya que se limitan a aceptarlo sin atreverse a probar cosas nuevas. Como los occidentales estiman la libertad personal, sus hijos tienen la ventaja de disfrutar de un amplio espacio para el aprendizaje. Por otro lado, los asiáticos hacen hincapié en la ética y saben respetar a los mayores, que les enseñan a tener un corazón humilde y bueno.

La siguiente apreciación ofrece un contraste más equilibrado.

> Me parece que hay características culturales de los occidentales que merece la pena que aprendamos, por ejemplo, su iniciativa su dinamismo, su imaginación, su entusiasmo y su capacidad para la innovación. Tal vez debido a que nuestras costumbres son diametralmente opuestas, los orientales somos más reservados que ellos, pero tenemos virtudes que vale la pena imitar. Los asiáticos procedemos cortésmente, somos modestos, amables, cuidadosos y tenemos mucha paciencia.

En el siguiente texto, se contraponen la liberalidad, la iniciativa y la intimidad familiar occidental, frente a la modestia, laboriosidad y valentía de los orientales.

> Me parece que tanto en Occidente como en Oriente hay virtudes que merecen imitación. Los padres occidentales mantienen una actitud liberal hacia la educación y, cuando sus hijos cometen errores, les tratan como a sus amigos y les escuchan con atención, en vez de darles una buena paliza, porque aprecian mucho la intimidad familiar. Además, estimo que los estudiantes occidentales desarrollan mucho la propia iniciativa en su aprendizaje y no se avergüenzan de formular preguntas en clase. A los orientales no les gusta jactarse ni hacer ostentación de su talento y, cuando alguien recibe elogios, se comporta modestamente, ya que consideran que la humildad es esencial. Los orientales, además, destacan por su laboriosidad y valentía, ya que las dificultades no les abaten.

Este comentario intenta adentrarse en alguna sutileza de la filosofía china que respalda su escala de valores ético-morales, al contrastar el optimismo, la natural espontaneidad y extroversión occidentales con la humildad, la discreción, la cortesía y la armonía en la convivencia oriental.

> La gente de Occidente es más optimista que la oriental y, lo más importante, es que actúa de forma natural, espontánea y extrovertida. Allí,

> desde pequeños, se les enseña a hablar y a expresar sus propias ideas. Por el contrario, en Oriente, somos conservadores y tenemos miedo de ofrecer sinceramente nuestra opinión, porque pensamos que merece más la pena aprender a ser cariñosos y humildes. Los orientales son cuidadosos y se preocupan por los débiles, sin exagerar sus logros. Además, todos saben que para los asiáticos es muy importante la cortesía y hay un vocablo, cuya esencia es difícil de explicar, que designa la actitud del silencio y de evitar el enfrentamiento con los demás.

Con emotiva humildad, aunque sin eludir un tono crítico moderado, otro estudiante resume las virtudes de Oriente y Occidente.

> Occidente tiene la ventaja de sus avances científicos y la deficiencia de su ética confusa. Opuestamente, en Oriente, tenemos buenos valores morales y pobre progreso científico. Creo que podemos aprender la actitud occidental, de no pasar demasiado tiempo trabajando, de saber cómo relajarse y disfrutar de su vida e independencia, dejando hacer a sus hijos lo que les gusta. Por otro lado, la gente en Oriente se esfuerza más en estudiar y trabajar y los menores respetan más a los mayores.

Algunos reconocen más abiertamente la superioridad de las pautas ético-morales orientales

> En su mayoría, los orientales son modestos y no les gusta hacer alarde de su hacienda o de su éxito, sino grandes esfuerzos, poco a poco, en secreto. Les parece que la urbanidad es muy importante, particularmente en lo relacionado con la familia y con los mayores y así educan a sus hijos desde pequeños. Además, la puntualidad y mantener su palabra es fundamental para ellos. No les gustan las personas que llegan tarde y que mienten muchísimo.

4.3. Contraste conciliador de valores

Varias aportaciones ofrecen un contraste conciliador de valores, de forma comparable a la elegida, a continuación, como modelo de las de ese tipo.

> Una amiga occidental me dijo que la primera vez que quedó con unos compañeros taiwaneses no entendía su enfado, cuando llegó casi una hora tarde, ya que en su país la gente siempre llega retrasada a las citas. Pero, desde que la avisaron de que la puntualidad es muy importante en Taiwán, llega en punto a todas las actividades. Chateamos en chino y en español y, antes, cuando no entendía lo que me decía, no le preguntaba, sino que intentaba adivinar el significado de las palabras por su sentido en nuestro diálogo. Sin embargo, ella me informaba enseguida, cuando no

> comprendía bien algún término de la conversación. Como, después de unos días, noté que había avanzado mucho en chino, comencé a hacer preguntas, como ella, cada vez que no entendía y mejoró mi aprendizaje de español.

5. Conclusión

De forma excepcional algún participante introduce desenfadadamente sus opiniones personales: "Se tiene el concepto de que los orientales son amarillos, de pelo negro y los occidentales, blancos, de pelo rubio, que los primeros son trabajadores, cerrados y supersticiosos y que los segundos son abiertos, razonables y científicos".

De forma más generalizada, en la introducción y en la conclusión del tema de conversación propuesto a los estudiantes, se suelen mencionar, de forma apreciablemente constructiva, las diferencias socio-culturales entre Oriente y Occidente, como respaldo a sus opiniones e interpretaciones sobre la pluralidad de actitudes y valores, los intercambios facilitados por la globalización, el interés y el exotismo de la diversidad en los hábitos cotidianos, así como la necesidad de respeto a las peculiaridades de los demás, evitando controversias, de observación de las ventajas e inconvenientes, de aprendizaje y asimilación de las virtudes y de superación de los defectos.

En el desarrollo de actividades paralelas, es preciso señalar ciertas diferencias entre el contexto de origen monocultural en el que se mantuvieron las conversaciones aquí recogidas y un posible contexto de inmersión, en el que se presentarían como estrategia integradora de estudiantes sinohablantes en clases multiculturales de Conversación (Ardilla, 2003).

En el contexto de origen, esencialmente monocultural, sinohablante, las charlas cumplieron aceptablemente su objetivo integrador con el reducido componente multicultural representado por la profesora española, complementadas por las explicaciones, ampliaciones de conceptos y justificaciones de la misma y las aportaciones adicionales de los participantes taiwaneses.

En un contexto multicultural, para aspirar a un grado comparable de voluntad de intercambio por parte de los participantes sinohablantes y de esfuerzos individuales para permitirse ciertas incursiones en la escala de valores occidentales, a la hora de ofrecer sus opiniones con mayor libertad y, tal vez, menor contención y discreción, flexibilizando las pautas orientales de cortesía, este tipo de conversaciones obtendría mejores resultados cuando el grupo hubiese tenido ya la oportunidad de interactuar entre compañeros durante, al menos, dos o tres meses, con el fin de procurar fortalecer la confianza en la aceptación de los demás.

De otro modo, los estudiantes sinohablantes probablemente estuviesen muy condicionados por las pautas, más restrictivas, de la cortesía china. Aun así, en un contexto multicultural, es posible que los participantes sinohablantes ofrecieran más abundancia de respuestas y comentarios del carácter más generalizado, trivial y escueto recogido aquí en los textos citados en primer lugar y menos aportaciones del tipo más detallado, con mayor implicación crítica sobre valores ético-morales como las que aparecen citadas al final de esta selección.

El contexto monocultural de origen, carecía, por otra parte, del aliciente de interconexión con jóvenes de la misma edad y diferente cultura que, sería de esperar, pudiera aportar cierto

estímulo y una mayor diversidad de modelos de expresión y de valores culturales a observar y experimentar (Bravo, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, Á. (1997): *Cultura e identidad cultural*, Barcelona, Bardenas.
- Álvarez Muro, Á. (2007): "Cortesía y descortesía: Teoría y praxis de un sistema de significación", *Revista ELIES*, 25/I, 1,2-1,4.
- Ardilla, J.A.G. (2003): *Variables socio pragmáticas de contextualización y niveles de concreción de la cortesía*, Universidad de Extremadura.
- Bravo, D. (2004): "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía", en D. Bravo y A. Briz (eds), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004): "Es universal la cortesía", en D. Bravo y A. Briz (eds), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- Matsumoto, Y. (1989): "Politeness and conversational universals - observations from Japanese", *Multilingua*, 8, 207-221

Diseño de un objeto digital de aprendizaje para la asignatura de español de los negocios dirigida a estudiantes sinohablantes en contexto de inmersión: un estudio de caso

BEGA GARCÍA VIÚDEZ
Mª. ÁNGELES VERGARA PADILLA
Universidad Nebrija

Resumen

Este estudio de caso parte de la observación de una serie de dificultades ligadas a las destrezas escritas y orales que se han identificado en los estudiantes sinohablantes de nivel B2, en la asignatura de *Español para los Negocios* que se imparte en el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI), de la Universidad Nebrija. Con la intención de contribuir a la mejora de dichas dificultades, se presenta una alternativa didáctica que consiste en la creación de un Objeto Digital de Aprendizaje (ODA) a partir una secuencia previamente elaborada a través del enfoque por tareas.

El objetivo de este trabajo es evaluar la utilidad del objeto digital para el desarrollo de las destrezas de producción oral y escrita. Igualmente el pilotaje del mismo ha permitido conocer la actitud del discente frente a este nuevo contexto de aprendizaje colaborativo. Este recurso digital se presenta como una alternativa didáctica que promueve tanto el aprendizaje autónomo como el trabajo colaborativo, con el fin de conseguir una mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes sinohablantes en el ámbito del español para los negocios.

1. Introducción

Debido al considerable interés que el español ha despertado en China durante la última década (Naranjo, 2009), un gran número de estudiantes sinohablantes visitan España para aprender español. El Centro de Estudios Hispánicos (de aquí en adelante, CEHI) de la Universidad Nebrija, recibe estudiantes de esta nacionalidad que aprenden la lengua y cultura españolas junto con otros alumnos internacionales.

Por otro lado, nuestra sociedad está inmersa en un proceso de alfabetización digital en la que la Educación se ve directamente implicada a causa de la emergencia de nuevos entornos virtuales de aprendizaje que aprovechan las ventajas de los servicios de la web 2.0.

La investigación presentada se ha realizado con un grupo de estudiantes sinohablantes de nivel B2 que estudia en el CEHI. Este estudio de caso presenta el diseño, pilotaje y análisis de una propuesta didáctica digital, elaborada con la herramienta de autor *Atenex Constructor*[1]. A lo largo de este estudio exploratorio se ha valorado el desarrollo de la competencia digital del estudiante

[1] *Atenex Constructor* es una herramienta de autor, creada por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura, que diseña contenidos digitales de aprendizaje.

chino a través del pilotaje de actividades digitales contextualizadas en el área del español para fines específicos, en concreto, dentro de ámbito del español de los negocios y la empresa. La novedad de esta investigación radica en el propósito de identificar qué estrategias de comunicación utilizan los aprendices sinohablantes en entornos virtuales de aprendizaje y cuál es su grado de satisfacción haciendo uso de estos recursos didácticos.

2. Estado de la cuestión

Partimos de los trabajos realizados por Naranjo (2009) y Wang (2010), que ofrecen diferentes propuestas didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sinohablantes que recibe el CEHI. Estos trabajos tienen en cuenta conceptos como la *ansiedad, el silencio o la timidez* que han generado a su vez otros estudios y publicaciones en el proceso de aprendizaje ELE.

En relación al uso de las TIC, el trabajo de Hsiao (2011) describe las pautas para introducirlas en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán). El estudio deriva que, en este contexto institucional educativo, el uso de las TIC no está alcanzando su potencial didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en estudiantes chinos. Asimismo, menciona que existe una diferencia entre el potencial que ofrecen estas tecnologías y la práctica que los profesores hacen de ellas. Del mismo modo, menciona que las TIC están presentes pero no se han convertido en una práctica común a nivel institucional (Hsiao, 2011: 56). Por otra parte, las investigaciones de Almahboub (2000); Tsai y Wu (2006) y Selwood y Tang (2007) mencionadas por Hsiao (2011: 58) demuestran que los aprendices generalmente suelen adoptar una actitud positiva frente a al uso de las tecnologías en el aula.

En relación al uso de las estrategias en el proceso de aprendizaje de español por estudiantes sinohablantes, Sánchez Griñán (2009) argumenta que las investigaciones realizadas hasta el momento corresponden a estudios que, en su mayoría, se han hecho con estudiantes chinos que aprenden inglés (Li, 2004; Rao, 2007). Su oportuno trabajo da un paso más y ofrece un estudio sobre qué estrategias utilizan los estudiantes chinos de español.

Siguiendo estas líneas de investigación, el estudio que aquí se presenta es una posible alternativa didáctica para que algunos estudiantes chinos puedan desarrollar su competencia comunicativa mediante el uso de recursos que orece la web 2.0. Además, este trabajo arroja luz sobre las estrategias de los aprendices sinohablantes de español, con el aporte añadido de que se trata de una investigación sobre estrategias en el aprendizaje en entornos virtuales, no en clases presenciales como se ha venido realizando hasta ahora.

3. Marco teórico

3.1. Enseñanza-aprendizaje de estudiantes sinohablantes de español

El tipo de enseñanza utilizada por los profesores de ELE en China es un compendio entre los

métodos de gramática-traducción y audiolingual. Sin embargo, este *enfoque ecléctico chino*[2] no es suficiente para favorecer el uso comunicativo de la lengua (Sánchez, 2008: 338), y por lo tanto impide el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE.

Sánchez Griñán (2008: 649) comenta que "el objetivo principal es contribuir a la mejora de la enseñanza y facilitar un aprendizaje de la lengua española entre los estudiantes chinos y que se cuente con la comunicación como factor constitutivo de adquisición". Sin embargo, no se deben obviar las palabras del mismo autor con respecto al hecho de que "no es posible operar dialécticamente, sino integradoramente", en relación al *camino* que conlleva la integración de la metodología comunicativa y otros enfoques didácticos en estudiantes sinohablantes que estudian español en China y en otros países hispanohablantes.

Según la bibliografía consultada, la mayoría de los alumnos chinos tienen dificultades en la expresión oral. Los estudiantes sinohablantes de español adoptan una actitud pasiva en el aula, ya que suelen estar en silencio o participar menos que alumnos de otras nacionalidades en actividades de interacción oral de clase (Wang, 2010). Algunos de los factores que contribuyen al silencio en la clase de ELE son: el carácter introvertido de los alumnos chinos, característica propia de su cultura (Wang, 2010) y la ansiedad que les producen las actividades de expresión oral, siendo la más ansiógena las presentaciones orales individuales delante de la clase (Muñoz, 2010: 18). Para superar estas dificultades, este estudio propone el diseño de un material didáctico que se adapte a sus necesidades e intereses y que permita una mejora en la ejercitación de la producción hablada de estos estudiantes.

En relación al uso de estrategias por estudiantes chinos de español, el estudio realizado por Sánchez Griñán (2009), donde se especifican las 20 estrategias más usadas y las 20 estrategias menos usadas por dichos estudiantes, es la base para el planteamiento de posibles nuevas estrategias que los alumnos sinohablantes de ELE utilizan en entornos virtuales de aprendizaje.

3.2. Aportaciones de las TIC a la enseñanza de ELE

Las TIC son herramientas que pueden mejorar el aprendizaje cuando se emplean de manera adecuada (Vinagre, 2010). Existen numerosos recursos en la red (por ejemplo vídeos o textos reales) que pueden ser reutilizados o modificados para crear un material virtual acorde con las características y necesidades de nuestros estudiantes. Por este motivo, es recomendable que los profesores conozcan diferentes herramientas disponibles en la web 2.0 que puedan ser útiles en sus cursos de español.

El uso de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras puede llevarse a cabo a través de tres modalidades diferentes: cursos de lenguas preexistentes que pueden complementarse con sitios web e interacciones en línea; cursos que combinan la enseñanza presencial con módulos y actividades virtuales (*blended learning*); o cursos totalmente virtuales sin componente presencial (Littlejohn y Pegler, 2007).

Los entornos virtuales de aprendizaje requieren una participación activa por parte del alumnado; además, a través de ellos, se fomenta la comunicación y la colaboración entre los

[2] Método pedagógico utilizado en China, denominado así por Sánchez (2008).

estudiantes. De esta manera, los aprendices realizan actividades o tareas interactivas y colaborativas sin necesidad de estar dentro del aula.

Una forma de introducir las TIC en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE es a través de la creación o el diseño de un Objeto Digital de Aprendizaje (ODA). Chiappe, Segovia, y Rincón (2007) define el concepto de ODA como:

> Una entidad digital, autocontenible y reutilizable, con un claro propósito educativo, constituido por al menos tres componentes internos editables: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. A manera de complemento, los objetos de aprendizaje han de tener una estructura (externa) de información que facilite su identificación, almacenamiento y recuperación: los metadatos.

Los ODA se caracterizan por tener un carácter activo, dinámico, creativo, colaborativo y reflexivo. Asimismo, presentan los contenidos y actividades de forma multimedial, es decir, a través de diversas vías sensoriales (visuales, auditivas y kinestésicas/manipulativas), con lo que se adaptan a las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, el empleo de los objetos de aprendizaje en la enseñanza de lenguas permite que el estudiante adquiera nuevas estrategias de aprendizaje y de comunicación.

El enfoque por tareas ha sido la base metodológica más habitual para la didáctica de idiomas con la inclusión de las TIC a la enseñanza de lenguas extranjeras (Herrera y Conejo, 2009). Siguiendo esta línea, en este estudio se presenta un recurso digital de aprendizaje que sigue dicho enfoque con el objetivo de fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua. De esta manera, el recurso ofrece una serie de tareas posibilitadoras y una tarea final que los alumnos deben realizar para conseguir los objetivos de la unidad.

Por otra parte, con la introducción de las tecnologías como medio de comunicación social y de formación, surgen nuevos géneros discursivos y productos textuales que tienen unas características determinadas y unas normas de cortesía propias (*Netiqueta*), como es el caso del correo electrónico, el chat, los blogs, los post de Facebook o los mensajes de Twitter, por citar los de uso más habitual. Esta nueva forma de comunicarnos e intercambiar información condiciona el uso del lenguaje, que se vuelve más directo, coloquial, cercano. Es por ello por lo que se habla de una escritura con marcados rasgos de oralidad. En el caso que nos ocupa, el aprendizaje de lenguas, el manejo de estas tipologías textuales contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas que serán fácilmente transferibles a situaciones de comunicación extraacadémicas, tanto para las tareas de leer y escribir, como para las de escuchar y hablar.

4. Estudio empírico

4.1. Objetivos

Para este estudio se han propuesto los siguientes objetivos:

- Diseñar un Objeto Digital de Aprendizaje (ODA).

- Pilotar el recurso digital.
- Elaborar una taxonomía de estrategias de aprendizaje considerando el grupo meta y el entorno virtual de aprendizaje.
- Analizar el grado de satisfacción de los aprendices ante este recurso didáctico y las estrategias que han puesto en práctica en el desarrollo de las tareas propuestas.

4.2. Metodología

Se ha desarrollado una investigación cualitativa, explorativa y descriptiva mediante un estudio empírico en el que se ha pilotado una unidad didáctica digital, para conocer cuál es la actitud que adopta el estudiante sinohablante frente al aprendizaje en un entorno virtual de aprendizaje mediante este recurso didáctico, y qué estrategias aplica para la resolución de las tareas comunicativas de uso de la lengua.

Este estudio de caso posee un carácter descriptivo y exploratorio, ya que el uso de las estrategias, dentro del ámbito del español a estudiantes sinohablantes en contextos de aprendizaje digitales, no está lo suficientemente experimentado. Asimismo se plantean hipótesis sobre el uso de estas estrategias en estudiantes chinos de español en el contexto digital y qué recursos permiten aminorar o, incluso, superar ciertas dificultades, para lograr el éxito en la realización de ciertas tareas de producción oral y escrita en español.

4.2.1. Población, muestra y muestreo en la investigación

La recolección de los datos se ha realizado con una muestra de estudiantes sinohablantes que están estudiando español en contexto de inmersión, en el CEHI de la Universidad Nebrija.

En esta investigación se ha aplicado un muestreo incidental para seleccionar a seis estudiantes sinohablantes de nivel B2 (de acuerdo al MCER[3]). El diseño y pilotaje de esta propuesta didáctica se planteó e implementó a partir de los contenidos que se imparten en la asignatura *Español de los negocios*.

La *muestra* de informantes cuenta con las siguientes características:

SEXO	Dos hombres y cuatro mujeres
NACIONALIDAD	Los informantes son chinos proceden de las ciudades de Pekín, Shen Yang, Suzhou, Xi Án, y Qingdao
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL	Llevan estudiando español entre seis meses y dos años.
LUGAR DONDE HAN APRENDIDO ESPAÑOL	Algunos informantes han aprendido español en sus universidades chinas de origen y, uno de ellos, en el Instituto Cervantes de Pekín.
USO DE LOS RECURSOS EN INTERNET	
REDES SOCIALES	La mayoría de los informantes, en su tiempo libre, hace un uso

[3] *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2002.

	mayoritario de las redes sociales chinas tales como *Sina Weibo* o *Renren* y, también, de otros servicios en Internet, como *Youku,* más que en el ámbito universitario. Se muestra un variado uso de otras redes sociales como *Facebook*, *Twitter* o *Youtube*, en su tiempo libre y, es prácticamente nulo su uso en el ámbito universitario. Se deduce, por tanto, la novedad que para ellos implica el hecho de aprender español utilizando un recurso virtual que normalmente usan para otros fines y en contextos diferentes a los habituales.
BUSCADORES	Se ha observado un uso prácticamente mayoritario del uso de buscadores en Internet como *Google* y hacen un uso habitual de diccionarios, traductores en línea así como enciclopedias digitalizadas tanto en su tiempo libre como en el ámbito académico.
BLOGS	La mayoría de los informantes hacen un uso minoritario de ellos y, en el caso de un informante, lo usa de manera asidua en su tiempo libre.
OTROS SERVICIOS	Los informantes utilizan, además, otros servicios de mensajería instantánea china tales como *QQ* y, *Weixin* que viene a ser la aplicación de mensajería *Whatsapp*.

4.3. Variables del estudio

- *ODA*: variable independiente. El Objeto Digital de Aprendizaje se titula *Negociamos con España: exportaciones e importaciones*. Los fundamentos de su diseño se describen en el epígrafe 4.5.
- *Grado de satisfacción*: variable dependiente. Valoración del recurso didáctico por parte de los informantes.
- *Estrategias de aprendizaje*: variable dependiente. Entendemos por estrategias los recursos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos empleados por el aprendiz antes, durante y después de la realización de las actividades comunicativas para asegurar su éxito en la tarea (Martín, 2009).

Para observar la variable estrategias de aprendizaje hemos diseñado la siguiente taxonomía (Tabla 1), teniendo en cuenta la clasificación de las estrategias según las tres dimensiones del aprendizaje (cognitiva, metacognitiva y socioafectiva) de O'Mallety *et al.* (1990), la taxonomía de Oxford (1990), las estrategias utilizadas por alumnos sinohablantes según el estudio de Sánchez Griñán (2008) y las estrategias observadas en la resolución de todas las actividades que componen el ODA.

COGNITIVAS	METACOGNITIVAS	SOCIOAFECTIVAS
1. Intento adivinar el significado de las palabras que no conozco. 2. Intervengo en las actividades de *Facebook* sólo cuando estoy seguro/a de la respuesta. 3. Pienso en los diferentes significados de una palabra. 4. Uso palabras de la lengua oral cuando escribo en español. 5. Invento las palabras cuando no sé cómo se dice en español. 6. Explico con palabras fáciles el significado de una palabra que no conozco en español. 7. Intento escribir como un nativo español. 8. Reviso las palabras que no estoy seguro/a en el diccionario antes de escribir en la red social. 9. Participo en *Facebook* con frases correctamente escritas, puntuadas y con conectores apropiados. 10. Intervengo en las actividades de *Facebook* sin importarme mis errores.	1. Pregunto al profesor y a mis compañeros si no he entendido las instrucciones. 2. Aprendo con los comentarios de mis compañeros en *Facebook*. 3. Compruebo si mis respuestas son correctas 4. Leo las respuestas y opiniones de los compañeros. 5. Repito las actividades en las que he tenido errores. 6. Miro actividades anteriores para consultar algo que necesito. 7. Utilizo un traductor y/o diccionario para realizar los ejercicios. 8. Paso a otra actividad cuando hay una que no entiendo. 9. Necesito las instrucciones de mi profesor para comprender y hacer las actividades. 10. Espero a que mis compañeros participen primero en *Facebook* y después participo yo.	1. Expreso mis emociones en *Facebook* cuando me gustan los comentarios de mis compañeros. 2. Animo a mis compañeros en las redes sociales cuando participo en las actividades. 3. Los comentarios de mis compañeros me han animado a participar más en *Facebook*. 4. Intervengo en las actividades de *Facebook* sólo cuando estoy seguro/a de la respuesta. 5. No intervengo porque no quiero que ni mis opiniones ni mi imagen aparezca en *Facebook*. 6. Participo más que en una clase presencial porque no me ven mis compañeros ni mis profesores. 7. No intervengo porque no me ven mis compañeros ni mis profesores. 8. No intervengo porque no tengo tiempo. 9. Doy a conocer mi propia cultura a los españoles cuando expreso mis opiniones en *Facebook*. 10. Me interesa comentar. los vídeos de mis compañeros.

Tabla 1. Taxonomía de estrategias de aprendizaje considerando el grupo meta y el entorno virtual.

4.4. Herramientas para la toma de datos

Para la recolección de datos se emplearon las siguientes herramientas:

- 3 actividades comunicativas de uso de la lengua (2 de interacción escrita y 1 de expresión oral), realizadas en el grupo de *Facebook* integrado en el ODA. Las producciones de los alumnos se analizan mediante la taxonomía de estrategias elaborada para el presente estudio, que se recoge en el epígrafe anterior.

- Un *cuestionario* de respuestas cerradas, sobre el uso de las estrategias durante la realización del ODA y sobre la valoración del recurso didáctico. El cuestionario se ha diseñado a partir de la misma taxonomía empleada para el análisis de las actividades, se ha realizado con la aplicación *Google Form* y se ha administrado online en los días inmediatamente posteriores a la finalización de la unidad didáctica.

4.5. Procedimiento del estudio empírico

A continuación se presentan los pasos seguidos durante la investigación:

FASE 1 **Diseño del ODA**	El ODA titulado *Negociamos con España: exportaciones e importaciones* está: - Contextualizado en el ámbito del *español de los negocios.* - Basado en el *enfoque por tareas*: está compuesto de una serie de tareas posibilitadoras que pueden ser evaluadas de forma autodidacta y preparan al estudiante para realizar la tarea final. A lo largo del ODA se trabaja la destreza audiovisual, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. Las tareas están diseñadas para seguir la secuencia didáctica pero pueden realizarse de forma independiente. - Uso de la herramienta de autor *Constructor Atenex*.
FASE 2 **Presentación del ODA a los aprendices**	Cita presencial para informar a los estudiantes acerca de: - El funcionamiento del ODA y el tipo de tareas que contiene. - La fecha y hora de la clase virtual. - La fecha y el modo de entrega de la tarea final.
FASE 3 **Evaluación del ODA**	- Evaluación de la tarea final de cada estudiante. - Evaluación de la participación de los informantes en las actividades de la red social. - Análisis de las estrategias utilizadas durante la implementación de las actividades.
FASE 4 **Autoevaluación de estrategias y grado de satisfacción**	- Elaboración del cuestionario para triangular los datos recabados del análisis de las actividades, con el recuento de uso de estrategias de los propios aprendices. - Administración del cuestionario a los informantes.

FASE 5 Análisis e interpretación de los resultados	- Análisis de los datos recogidos mediante las actividades de producción y el cuestionario. - Interpretación de resultados. - Planteamiento de hipótesis de partida para futuras investigaciones cuasi-experimentales.

4.6. Análisis de resultados

El análisis de resultados se ha realizado a partir de la valoración de las dos herramientas de recogida de datos:

a) La taxonomía de estrategias de elaboración propia tras las producciones escritas y orales de los estudiantes en la red social, *Facebook*.
b) La interpretación de los resultados del cuestionario[4].

4.6.1. Estrategias cognitivas

La taxonomía de estrategias presenta 10 estrategias cognitivas que, según el criterio exploratorio de las investigadoras, los estudiantes chinos habían utilizado durante la realización de las actividades de producción escrita y oral en *Facebook*. Los resultados del cuestionario demuestran el uso de este tipo de estrategias porque todas ellas han sido seleccionadas, al menos en una ocasión, por los informantes.

De ellas, las estrategias más utilizadas han sido las siguientes: *4. Uso palabras de la lengua oral cuando escribo en español; 6. Explico con palabras fáciles el significado de una palabra que no conozco en español; y 8. Reviso las palabras que no estoy seguro/a en el diccionario antes de escribir en la red social.*

Además, las producciones escritas de los aprendices demuestran el uso de las siguientes estrategias: 3. *Pienso en los diferentes significados de una palabra; 4. Uso palabras de la lengua oral cuando escribo en español; 5. Invento las palabras cuando no sé cómo se dice en español*; y *6. Explico con palabras fáciles el significado de una palabra que no conozco en español.*

Con respecto a las estrategias 9 (*Participo en Facebook con frases correctamente escritas, puntuadas y con conectores apropiados)* y 10 (*Intervengo en las actividades de Facebook sin importarme mis errores),* se considera que, pese a que hay ejemplos que atestiguan su uso, consideramos que supone un esfuerzo para el estudiante sinohablante el hecho de utilizarlas; esta podría ser la causa de su baja ocurrencia en los resultados del cuestionario.

4.6.2. Estrategias metacognitivas

Los resultados del cuestionario confirman el uso generalizado de las 10 estrategias metacognitivas presentadas en la taxonomía de estrategias del epígrafe 4.3. Incluso, se puede adelantar como posible conclusión, el hecho de que el contexto de aprendizaje en la web 2.0 es una alternativa viable para fomentar, en el estudiante chino, su *competencia estratégica* y, con ella,

[4] Véase ANEXO I.

su habilidad para *aprender a aprender*.

De ellas, las estrategias que tienen un mayor índice de ocurrencia han sido: *3. Compruebo si mis respuestas son correctas*; y *4. Leo las respuestas y opiniones de los compañeros.* En cuanto al nivel de ocurrencia del resto de estrategias metacognitivas, se debe decir que ha sido notable. Cabe mencionar el caso de la estrategia *10. Espero a que mis compañeros participen primero en Facebook y después participo yo,* de la cual se esperaba un alto índice de ocurrencia en el cuestionario, a partir de lo observado en el análisis de las actividades. Sin embargo, los resultados del cuestionario muestran un uso nulo de esta estrategia. Las causas pueden ser de diversa índole, probablemente, porque esta estrategia no haya sido utilizada de forma consciente por los estudiantes o porque para evaluar las estrategias es necesario utilizar diferentes tipos de herramientas. Las palabras de Martín (2009: 94) argumentan esta posición:

> Los aprendices se muestran más proclives a indicar que han usado ciertas estrategias concretas cuando se les recuerdan específicamente; aunque los estudiantes demuestren usar determinadas estrategias en la resolución de las actividades, no siempre las reconocen conscientemente para informar sobre ellas; todos los métodos tienen limitaciones, pero también todos proporcionan una visión importante de los procesos mentales inobservables.

4.6.3. Estrategias socioafectivas

En el análisis de las estrategias socioafectivas se observa el uso de 8 de las 10 estrategias presentadas en la taxonomía. De igual modo que en el apartado anterior, las palabras de Martín (2009: 94) pueden justificar la ausencia de ocurrencia de las siguientes estrategias: *1. Expreso mis emociones en Facebook cuando me gustan los comentarios de mis compañeros y; 2. Animo a mis compañeros en las redes sociales cuando participo en las actividades.*

Las estrategias socioafectivas de mayor ocurrencia han sido de diversa naturaleza: *7. No intervengo porque no me ven mis compañeros ni mis profesores y; 9. Doy a conocer mi propia cultura a los españoles cuando expreso mis opiniones en Facebook.* Resulta significativo el interés de los estudiantes chinos por que se conozca más su cultura en España y, por otro lado, el hecho de que no los vean físicamente, pueda afectar también en su participación en las redes sociales.

4.6.4. Grado de satisfacción

Con el fin de evaluar el *grado de satisfacción* de los estudiantes chinos durante la realización de ODA y las actividades de producción escrita en Facebook, el cuestionario plantea el enunciado: *Aprender español en entornos virtuales es…* y, a partir del mismo, se proponen una serie de opciones que el estudiante debe marcar con su opinión personal (véase ANEXO I).

De esta parte del cuestionario se desprende la valoración general de que los estudiantes chinos han disfrutado de esta experiencia. Algunos de los calificativos más representativos, tanto para las investigadoras como para los propios estudiantes, son que esta experiencia les ha resultado *divertida*, *dinámica* y *creativa*. Por tanto, esta clara alternativa didáctica puede ayudar a superar esa *ansiedad*, *timidez* o *silencio* que caracteriza a este perfil de estudiante dentro del aula y

que se mencionaba durante el estado de la cuestión de esta investigación.

Del mismo modo, resulta significativo el hecho de que no les haya parecido una experiencia *aburrida* a ninguno de los informantes, y que *no* hayan llegado a considerar la experiencia *difícil* porque no hubiera un profesor, o que no se sintieran *perdidos*. Datos relevantes si consideramos el peso que representa la figura del profesor para el estudiante sinohablante.

5. Conclusiones

Esta investigación ha demostrado que los recursos que ofrece la web 2.0 son herramientas válidas en la enseñanza de ELE a estudiantes sinohablantes. Retomando lo mencionado en el estado de la cuestión y en el marco teórico, este estudio ha permitido esclarecer cuáles son las estrategias más utilizadas por los aprendices chinos. Dadas las limitaciones propias de un estudio de caso como el que aquí se presenta, a partir de los resultados obtenidos, planteamos las siguientes hipótesis de partida para futuras investigaciones en el campo de la competencia estratégica de los aprendices sinohablantes de ELE en entornos virtuales:

- El uso de las redes sociales ayuda al aprendiz chino a adquirir un *papel activo* dentro de su proceso de adquisición de la lengua extranjera. El uso de la web 2.0 puede resultar un medio viable para construir un *camino* que le permita superar ese papel pasivo que, en ocasiones, ha caracterizado al perfil del estudiante chino.
- El uso de las estrategias digitales favorece la superación de la *angustia* generada por ciertos tipos de actividades, que presentaba Muñoz (2010).
- El aprendizaje de ELE en entornos virtuales puede mejorar la competencia comunicativa del aprendiz chino al intervenir en actividades dentro de las redes sociales, donde, al no haber presencia física, no se siente cohibido. La escritura en las redes sociales tiene unas marcas de oralidad que hacen que esta forma de escribir se asemeje a la forma que tenemos de hablar los nativos. Esto puede ser de gran ayuda a los alumnos chinos que tienen problemas con las actividades de interacción oral en el aula. De este modo, el uso de las redes sociales puede ayudar a superar el *miedo* a "perder la cara" o a sentir vergüenza.
- Los recursos de la web 2.0 pueden atenuar la diferencia de roles entre profesor-alumno. Así las redes sociales pueden diluir el grado de rigidez que, en ocasiones, conlleva el aula. Algunas de las estrategias más positivas que se han apreciado es el hecho de que los estudiantes pueden incrementar su grado de *motivación* participando y realizando tareas en las que pueden desarrollar toda su imaginación.

Referencias Bibliográficas

- Blanco Pena, J.M. y Lee, Jing-Jy (2009): "Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos", en *Sinoele: Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 1, 1-16. [en línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/1/adaptacion.pdf
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2009): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La*

simulación global, Madrid, Gredos.

- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Versión en español. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco
- Cortés Moreno, M. (2009): "La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para potenciarla", *MarcoELE* suplementos: *ELE en China*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf
- Chiappe, A., Segovia, Y & Rincón, H.Y. (2007): *Toward an Instructional Design Model Based on Learning Objects*. Disponible en: http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11423-007-9059-0
- Herrera, F. y conejo, E. (2009): "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera", *MarcoELE, revista de didáctica ELE,* 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrrera_conejo.tareas2.0.pdf
- Hsiao, Du-Lu (2011): "Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad De Tamkang (Taiwán)", *Suplementos MarcoELE*, 13. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/13/hsiao-tic_en_taiwan.pdf
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Li, Xiuping (2004): *An Analysis of Chinese EFL Learners' Beliefs about the Role of Rote Learning in Vocabulary Learning Strategies*, Tesis Doctoral, Universidad de Sunderland.
- Littlejohn, A. y Pegler, C. (2007): *Preparing for Blended e-Learning*, London, Routledge.
- Martín Leralta, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, ASELE. Colecciones monográficas nº 12. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff
- Muñoz Torres, M. (2010): *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera,* Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes-UIMP (2009), *Suplementos SinoELE,* 2. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf
- Naranjo Bastidas, A.L. (2009): *Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivos*, Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nebrija.
- O'malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle.

- _____ (1996): "Why is culture important for language learning strategies?", en R. Oxford (ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Hawaii, University of Hawaii Press, 9-14.
- Rao, Zhenhui (2007): *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Sánchez Griñán, A. (2006): "Dificultades del enfoque comunicativo en China", en *I Congreso Virtual E/LE*. Disponible en: http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48
- _____ (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Disponible en: http://www.tesisenred.net/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR 0731108-134322//Tasg.pdf
- _____ (2009): "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", *Suplementos MarcoELE, revista de didáctica ELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Sánchez Griñán, A. *et al.* (2011): *Contextos de enseñanza/aprendizaje de E/LE en el ámbito sinohablante, Monográficos SinoELE*, 4. Disponible en: http://sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf
- Trapero, J. (2011): *Las instrucciones del profesor en la enseñanza de ELE para alumnos taiwaneses de nivel inicial Incidencia de las diferencias culturales y propuesta de mejora*, Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nebrija.
- Vinagre, M. (2010): *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*, Madrid, Ed. Síntesis.
- Wang, Ching (2010): *El análisis del silencio de los aprendices chinos de ELE y aplicación de una propuesta didáctica de expresión oral*, Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nebrija.

ANEXO

Negocios con España: exportaciones e importaciones

Este cuestionario sirve para saber cómo aprendes español y, ¡nos interesa mucho tu opinión! Marca las opciones con la que te has sentido más identificado durante la elaboración del ODA y tu participación en Facebook.

*Obligatorio

¿Habías aprendido antes con una unidad didáctica online de estas características?*

- ○ Sí
- ○ No

Aprender español en entornos virtuales es:*

- ☐ Dinámico
- ☐ Aburrido
- ☐ Difícil porque no hay profesor
- ☐ Fácil porque puedo usar ayuda en Internet (diccionarios, etc.)
- ☐ Divertido porque puedo comunicarme con mis compañeros
- ☐ Flexible porque puedo tomarme tiempo para pensar mis respuestas
- ☐ Creativo porque hay imágenes, vídeos, etc.
- ☐ Auténtico porque usa vídeos, imágenes y noticias de España
- ☐ Cómodo porque me corrige las actividades de forma automática y rápida
- ☐ Útil porque practico español fuera de la clase
- ☐ Poco seguro porque el profesor no es la persona que me corrige algunas actividades

¿Qué hiciste en la unidad didáctica? *

- ☐ Preguntar al profesor si no he entendido las instrucciones
- ☐ Sentirme perdido porque no tenía profesor
- ☐ Preguntar a los compañeros
- ☐ Utilizar un traductor y/o diccionario para realizar los ejercicios
- ☐ Pasar a otra actividad cuando hay una que no entiendo
- ☐ Comprobar si mis respuestas son correctas
- ☐ Repetir las actividades en las que he tenido errores
- ☐ Mirar actividades anteriores para consultar algo que necesito
- ☐ Leer las respuestas y opiniones de los compañeros
- ☐ Ver los vídeos de mis compañeros
- ☐ Comentar los vídeos de mis compañeros
- ☐ Usar palabras de la lengua oral al escribir en español (por ejemplo: finde ◊ fin de semana)

- ☐ Pensar en los diferentes significados de una palabra
- ☐ Mandar mi comentario a Facebook solo cuando estoy seguro de lo que he escrito
- ☐ Esperar a que mis compañeros participen primero en Facebook y después participar yo
- ☐ Participar en Facebook con frases correctamente escritas, puntuadas y con conectores apropiados (además, pero, en mi opinión…)
- ☐ Aprender con los comentarios de mis compañeros en Facebook
- ☐ Expresar mis emociones en Facebook cuando me gustan los comentarios de mis compañeros
- ☐ Intervenir en las actividades de Facebook sólo cuando estoy seguro/a de la respuesta
- ☐ Intervenir en las actividades de Facebook sin importarme mis errores
- ☐ Participar más porque no me ven los compañeros ni el profesor
- ☐ Dar a conocer mi propia cultura a los españoles cuando expreso mis opiniones en Facebook
- ☐ Intentar adivinar el significado de las palabras que no conozco
- ☐ Inventar las palabras cuando no sé cómo se dice en español
- ☐ Explicar con palabras fáciles el significado de una palabra que no conozco en español

¿Por qué no has participado en las actividades de Facebook?*

- ☐ Por falta de tiempo
- ☐ Porque no quiero que mi imagen aparezca en Facebook
- ☐ Porque no me ven mis compañeros ni mis profesores

La multiculturalidad en el aula como factor modificador de la interacción oral entre estudiantes sinohablantes de español: un estudio de casos

ADRIÁN GÓMEZ ACOSTA
DANIEL VILLAR CHICOTE
Centro de Estudios Hispánicos (Universidad Nebrija)

Resumen

El presente estudio se enmarca dentro de la interacción oral y el componente multicultural, y tiene como objetivo analizar la influencia de la multiculturalidad en las expresiones de acuerdo y desacuerdo en las interacciones orales de estudiantes de español sinohablantes. En concreto, se postula que una composición multicultural del grupo en el aula de español con estudiantes de diversas nacionalidades puede afectar a la interacción oral de los sinohablantes. La investigación experimental se llevó a cabo con tres estudiantes sinohablantes de un curso extensivo de español en el 2012 en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija en Madrid.

1. Justificación del estudio

En la actualidad toda la comunidad científica es consciente de la importancia que deben tener las actividades orales en el aula de idiomas dado que el ser humano transmite y recibe una ingente cantidad de información de manera oral. En ese sentido, Levinson (1983)[1] habla del lenguaje oral como la primera forma de interacción y, por lo tanto, como la base del proceso de adquisición de una lengua. Por su parte, Schiffrin (1990)[2] estima que la conversación es el primer campo de socialización y adquisición de la competencia comunicativa. Sin embargo, pese a la concienciación por parte del profesor de la relevancia de las actividades orales en el aula, es frecuente la situación en que sus alumnos progresan y demuestran los conocimientos esperables en la expresión escrita, pero no sucede lo mismo con las producciones orales y la interacción con sus compañeros. Tarone (1981: 288) define el fenómeno de la interacción como "a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared". Es entonces cuando surgen los interrogantes sobre qué es exactamente lo que obstaculiza la práctica de tales destrezas. Este hecho resulta especialmente difícil cuando se trata de estudiantes sinohablantes.

El perfil del aprendiente sinohablante ha provocado que algunos investigadores (Flowerdew; 1998: 323-328; Hammond & Gao; 2002: 227-244) consideren a los aprendientes sinohablantes como estudiantes que ejecutan estrategias inadecuadas o pasivos en el aula. Tales consideraciones en algunos casos han sobrepasado el plano estrictamente didáctico calificándolos

[1] En Pérez Ruiz, J. (2010: 127).
[2] Ibídem.

como obedientes o carentes de espíritu crítico.

Debido las limitaciones marcadas para el presente estudio, esta investigación se centrará en analizar la expresión de acuerdo y desacuerdo en la interacción oral en aprendientes sinohablantes cuyo nivel de dominio es B1.

2. La interacción oral y la activación de competencias: la competencia comunicativa

El desarrollo de la interacción y todo lo relacionado con la práctica de tal destreza requiere inevitablemente tener presente el concepto de competencia comunicativa que el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define como "la capacidad de una persona para comportarse de una manera adecuada en una comunidad de habla desde diferentes niveles de descripción lingüística, así como del uso de la lengua".

Hymes (1972) adoptó el concepto de competencia comunicativa entendiendo que la comunicación se sustenta no solo en conocimientos gramaticales, sino que también incluye nociones de competencia contextual y pragmática. Asimismo, establece que la competencia comunicativa está formada por cuatro componentes: factibilidad, gramaticalidad, el propio hecho de ser apropiado y el hecho de aparecer en la realidad. Aunque sus ideas han sido criticadas por numerosos investigadores, otros muchos han tomado su teoría como punto de partida para el desarrollo del concepto de competencia comunicativa.

Canale y Swain (1980:29) enriquecieron las ideas establecidas por Hymes considerando que la comunicación se basa en las relaciones interpersonales y socioculturales, las acciones humanas y el conocimiento del mundo. Por tanto, teniendo en cuenta estos principios, establecen que la competencia comunicativa está formada por diferentes competencias (gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva).

Más tarde Van Ek (1986) amplía también el concepto de competencia comunicativa incluyendo la competencia sociocultural junto con las ya establecidas. El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) enumera y describe una serie de competencias que el ser humano adquiere y desarrolla a lo largo de su vida gracias a la experiencia. Entre tales competencias, se realiza la distinción entre competencias generales y competencias comunicativas. Si bien es cierto que, dado el carácter del presente estudio son estas últimas las que resultan más relevantes, las competencias generales recogen determinados conocimientos como el conocimiento cultural o la consciencia intercultural que, sin duda, pueden resultar fundamentales para el estudiante sinohablante de español durante su proceso de aprendizaje. Asimismo, señala que la competencia comunicativa está compuesta a su vez por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Tal y como señala el MCER (2001) la ejecución de tareas comunicativas requiere por parte de los usuarios la realización de actividades comunicativas junto con estrategias de comunicación. En muchas ocasiones, tales actividades son interactivas, puesto que los interlocutores intercambian información mediante turnos de habla adoptando los roles de emisor y receptor al mismo tiempo. Se produce pues, una constante negociación del significado que se postula gracias al principio de cooperación y de ahí que la interacción requiera la ejecución de estrategias de comprensión y

expresión al mismo tiempo. Tal negociación del significado está condicionada por determinados factores como el desarrollo de un conocimiento compartido por los interlocutores del grupo sobre el que, al mismo tiempo, influyen elementos como la procedencia de las personas, lo que hay que considerar como dado, así como la distancia que mantienen entre sí. En ese sentido, el MCER recoge la existencia de una planificación de la interacción oral de los interlocutores del grupo donde se activan unos esquemas mentales que incluyen:

- La estructura de la interacción.
- La consideración de la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores.

Es en este último punto donde se sustenta, en buena medida, el planteamiento inicial de la investigación presente, puesto que la distancia comunicativa, que puede estar notablemente sustentada por la distancia cultural de los interlocutores, puede adquirir tanta relevancia que la práctica de interacciones orales de los estudiantes sinohablantes con estudiantes de otras nacionalidades puede verse afectada en general y, en concreto, en la expresión de acuerdo y desacuerdo.

Zhou (1995: 239-243) aborda la distancia comunicativa como factor influyente en el desarrollo de la interacción de sinohablantes. Realiza un estudio comparativo en el que queda manifiesta la distancia cultural entre la cultura china y las culturas occidentales, y en concreto, con el español. Según el autor, el marcado concepto de la categoría social junto con la influencia que ejerce su tradición cultural generan actitudes que no se encuentran tan marcadas en individuos de otras nacionalidades lo que explicaría que la gran mayoría de los chinos perciba su estancia en el extranjero como algo temporal y se potencie un fuerte sentido de la cooperación mutua.

3. El alumno como representación cultural: el aula multicultural

La inserción por parte de Van Ek (1986) de la competencia sociocultural y la competencia social como otros componentes constituyentes de la competencia comunicativa supone el punto de partida y la aceptación de que el aprendizaje de una lengua meta también contempla el interés por abordar y respetar cada lengua y cultura de los miembros integrantes de un grupo. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define la competencia intercultural como la "habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad". Isabel Iglesias (1997:465) aborda la dificultad que representa intentar transmitir la diversidad cultural en el aula y, al mismo tiempo, resalta la necesidad de mostrar las imágenes que se evocan en la mente de los nativos cuando interactúan con su mundo. Según la autora, de esta manera los estudiantes de español pueden evitar los malentendidos culturales y establecen una comunicación efectiva, puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera lleva de forma paralela un proceso de aprendizaje intercultural en el que se establece una comparación y descodificación de los códigos culturales de la L1 y la L2.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define la competencia pluricultural como "la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas". La competencia

pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), basándose en el MCER, establece tres dimensiones desde la perspectiva del alumno: aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural. Dado el interés del presente estudio, interesa destacar especialmente el último que define al alumno como: "capacitado para establecer relaciones entre su cultura materna y las culturas de los países hispanohablantes mediante la identificación de los aspectos relevantes de la cultura meta". Asimismo, tal dimensión del alumno aborda distintos elementos que se recogen en las competencias generales establecidas por el MCER:

- Destrezas y habilidades interculturales.
- Competencia existencial.
- Conocimiento del mundo.
- Capacidad de aprender.

Debe tenerse en cuenta que todos estos aspectos han sido tratados desde la óptica occidental. Por ello se sostiene que, tal y como apunta Zhou (1995: 279-294), la arraigada impronta cultural de los chinos, así como las diferencias con la cultura europea en general, y española en particular, deben estar presentes en el aula, puesto que estas diferencias culturales afectan de forma significativa a determinados aspectos que se tratan en el aula como funciones: saludos o cortesía, entre otros.

A menudo, la necesidad de establecer patrones generales sobre los diferentes casos individuales propicia el establecimiento de reglas generales o una visión homogénea sobre determinados puntos que realmente tienen su punto de partida en características individuales. Este es el caso de la visión que en general se posee sobre los aprendientes sinohablantes. A propósito de esta cuestión, Spack (1997: 765) advierte del peligro de identificar bajo un mismo patrón a una enorme cultura: "students are remarkably diverse, and thus no one label can accurately capture their heterogeneity". En ese sentido, Clark y Gieve (2006: 54-73) aluden a los aparentes modelos excesivamente marcados sobre diferentes grupos sin tener en cuenta la variabilidad y la variación. Estos autores conceden una mayor atención a la influencia social más que a la influencia cultural y centran su atención especialmente en los aprendientes sinohablantes en contextos de inmersión. La investigadora llega a la conclusión de que, debido a la transición que se produce en el aprendiente tanto en los ámbitos cultural, lingüístico como social, se desarrollan múltiples identidades que están en continua renegociación.

4. Descripción de la investigación

4.1. Contexto

La investigación se presenta como un estudio cualitativo descriptivo exploratorio en el cual se pretende analizar en qué medida la composición del grupo de estudiantes afecta a la interacción oral en español de los estudiantes sinohablantes. Para ello, se planificó la composición de tres grupos, uno monocultural formado exclusivamente por estudiantes sinohablantes y dos grupos multiculturales con un estudiante sinohablante en cada uno. El propósito de esta distribución radica en la posibilidad de comparar las producciones orales de acuerdo y desacuerdo

producidas por los participantes en los distintos grupos según los exponentes recogidos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para el nivel de dominio B1, nivel al que pertenecían los participantes en el momento de realizar el estudio. La actividad de interacción oral de los participantes se llevó a cabo en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. En total, participaron siete alumnos informantes, tres alumnos chinos, dos estadounidenses y dos británicos. En el momento de realizar la actividad la estancia media de los alumnos en España era inferior a seis meses.

4.2. Desarrollo del estudio

El estudio presentado como actividad para la recogida de datos se había diseñado bajo la premisa de dotarlo de la mayor naturalidad posible con el fin de evitar cualquier tipo de influencia que pudiera modificar sus producciones orales.

La toma de datos se realizó durante una sesión de clase presentada como una actividad necesaria para el desarrollo del programa de la asignatura *Conversación y Composición*. Asimismo, dado que el grupo de clase estaba compuesto por un total de 15 alumnos y el propósito de esta investigación consistía en analizar la influencia de la multiculturalidad en la interacción oral exclusivamente de sinohablantes, se procedió a distribuirlos en diferentes grupos con el fin de que todos realizaran la misma prueba evitando cualquier posible síntoma que les pudiera resultar discriminatorio y que, al mismo tiempo, suscitara extrañeza sobre la selección de alumnos para tal fin. Tal distribución había sido planificada de manera que quedaran establecidos dos grupos multiculturales con sinohablantes.

En lo que respecta al grupo monocultural de sinohablantes, la toma de datos se realizó una semana más tarde y sin la presencia del resto de los compañeros debido a la decisión de evitar la atención de todo el grupo sobre los informantes sinohablantes y, de esta manera, no generar sospechas sobre la verdadera naturaleza de la actividad. Los instrumentos utilizados fueron una grabadora de voz y una cámara de vídeo. Se debe señalar que los informantes eran conscientes de la presencia de estos instrumentos durante el estudio. Por tanto, las muestras analizadas se corresponden con las pruebas realizadas a los dos grupos multiculturales con un informante sinohablante en cada uno de ellos, así como al grupo monocultural de informantes sinohablantes.

Las muestras recogidas han sido trascritas siguiendo las normas de transcripción propuestas por el grupo VaL.Es.Co. con el fin de dotar a las transcripciones de las producciones orales de un sistema diseñado por los criterios de un grupo de investigación reconocido por la comunidad científica, así como de facilitar el cómputo total de las intervenciones en las que los informantes expresan acuerdo o desacuerdo y una clasificación en función de las estructuras empleadas. Tal y como hemos señalado más arriba, para realizar la clasificación de los exponentes para expresar la función de acuerdo y/o desacuerdo se han tenido en cuenta los exponentes que, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, se espera que pueda dominar un aprendiente de español de nivel de domino lingüístico B1.

La actividad que debían realizar consistía en la presentación por parte del profesor de cada tema por separado apoyado con una o varias imágenes y una pregunta sobre la que tenían que mostrar su opinión de forma oral sin ningún límite de tiempo. Una vez que todos habían

intervenido, el profesor daba inicio a un segundo turno de participación, esta vez de forma totalmente libre para que, una vez escuchadas las respectivas opiniones de sus compañeros de grupo, tuvieran la oportunidad de mostrar acuerdo o desacuerdo. No obstante, se debe señalar que no se les incentivó en este punto para que cumplieran con tal función con el fin de que se sintieran totalmente libres. Del mismo modo que en el primer turno, dicha participación estuvo exenta de restricciones temporales.

En lo que se refiere a la selección de las imágenes, esta se llevó a cabo con la idea de que cumplieran, al menos, alguno de los siguientes requisitos: controversia, interés, de fácil opinión o facilitadores de información sobre el estilo de aprendizaje de los sinohablantes. A continuación, con el fin de proporcionar más datos sobre el experimento, se ofrece información sobre la duración de este estudio en cada grupo analizado, así como una breve descripción del contenido de las imágenes con la pregunta correspondiente:

GRUPO MULTICULTURAL I
Tiempo de realización de la actividad: 7:08
Diapositiva 1
Imagen: un matador de toros toreando en una plaza.
Pregunta: ¿Qué opinas de esta tradición?
Diapositiva 2
Imágenes: una persona leyendo y otra persona haciendo deporte.
Pregunta: ¿Qué te parece más divertido?
Diapositiva 3
Imágenes: una ciudad española y un pueblo español.
Pregunta: ¿Dónde crees que se vive mejor: ¿en un pueblo o en una ciudad?

GRUPO MULTICULTURAL II:
Tiempo de realización de la actividad: 7:05
Diapositiva 1
Imagen: animales en un parque zoológico.
Pregunta: ¿Los zoos ayudan a proteger a los animales o son cárceles?
Diapositiva 2
Imágenes: una vía urbana con un gran atasco de tráfico y el interior de un vagón de metro lleno de personas.
Pregunta: ¿Qué medio de transporte te parece mejor: el coche o el metro?
Diapositiva 3
Imágenes: una persona estudiando de día y una persona estudiando de noche.
Pregunta: ¿Se estudia mejor de día o de noche?

GRUPO MONOCULTURAL DE SINOHABLANTES:
Tiempo empleado para realizar la actividad: 13:44
Diapositiva 1
Imágenes: un grupo escolar con niños del mismo sexo en un colegio y un grupo heterogéneo de niños y niñas en un colegio mixto.

Pregunta: ¿Cómo crees que se aprende mejor: en un colegio unisex, es decir, todos del mismo sexo o mixto?

Diapositiva 2

Imágenes: un grupo multicultural de estudiantes extranjeros en una clase de español y un grupo monocultural de estudiantes chinos en una clase de español.

Pregunta: ¿Cómo crees que se aprende mejor español: en un grupo multicultural con gente de diferentes culturas o monocultural, es decir, con gente de la misma cultura?

Diapositiva 3

Imágenes: un grupo de amigos y amigas en un bar de copas y una joven jugando con una videoconsola frente a un televisor.

Pregunta: ¿Quién crees que se divierte más: Laura con sus amigos o Marta jugando en su casa?

4.3. Muestra de resultados

Los resultados obtenidos después de realizar la fase de cuantificación de las expresiones de acuerdo y desacuerdo fueron los siguientes:

Número de casos de exponentes de acuerdo / desacuerdo		
	Informantes no sinohablantes	Informantes sinohablantes
Grupo multicultural I	0	0
Grupo multicultural II	2	0
Grupo monocultural de sinohablantes	___	3

Grupo multicultural I:

La transcripción de los datos recogidos de la interacción oral no presenta ningún exponente de expresión de acuerdo y desacuerdo de manera que ni el informante sinohablante ni el resto muestra ninguna de tales funciones respecto a las opiniones de sus compañeros.

Grupo multicultural II:

Se registran dos ocasiones en las que diferentes informantes expresan acuerdo o desacuerdo tras haber escuchado las opiniones de uno de sus compañeros. En concreto, se trata de dos casos de expresión de acuerdo y en ningún caso es el informante sinohablante el que las produce. Ambas se corresponden con el exponente '*Estar de acuerdo con…*'[3]

Grupo monocultural sinohablantes:

Se recogen tres casos de expresión de acuerdo y desacuerdo en las transcripciones de la interacción oral del grupo de informantes sinohablantes. Se corresponden con los siguientes exponentes: *´Estoy de acuerdo con…´* (2 veces) y *´Tienes razón´*[4]

[3] Ver anexo I.
[4] Ibídem.

4.4. Análisis de los resultados

Los resultados muestran un total de cinco intervenciones en las cuales los participantes utilizaron alguno de los exponentes recogidos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para expresar acuerdo. No se produjeron registros de desacuerdo en ninguna de las intervenciones de los participantes. De estas **cinco** intervenciones, **tres** corresponden a producciones orales de sinohablantes y **todas** se producen en el contexto de interacción oral del grupo monocultural de sinohablantes. Sin embargo, no hay producciones de acuerdo emitidas por participantes sinohablantes en los grupos multiculturales.

Se estima oportuno añadir que, en la interacción de los participantes del grupo monocultural de sinohablantes, se produce otra muestra de acuerdo ante una opinión emitida por un interlocutor en el contexto creado por la imagen I. La producción en cuestión responde al enunciado: *´Sí, creo que sí´*. Se debe advertir que esta intervención del participante sinohablante no está recogida como exponente de acuerdo en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para ninguno de sus niveles y, por tanto, no se computa como exponente en este análisis. Sin embargo, se cree conveniente mencionar esta producción, puesto que puede ser relevante para añadir argumentos a las conclusiones que a continuación se ofrecen especialmente si se tiene en cuenta que no se producen registros semejantes en el resto de las intervenciones realizadas por los participantes.

5. Conclusiones

El presente artículo no pretende más que mostrar una experiencia en el aula sobre uno de los aspectos que más dificultades presenta desde la óptica del profesor de E/LE, especialmente en el caso de los aprendientes sinohablantes, *id est*, la interacción oral. A lo largo de este trabajo se ha realizado un sucinto recorrido teórico sobre algunos conceptos y componentes tratados por diferentes especialistas que se activan durante la interacción oral.

Se ha presentado la interacción oral como una de las actividades comunicativas en las que tanto la competencia comunicativa como la competencia sociocultural son fundamentales en tanto que determinan la configuración y desarrollo de la interacción. Asimismo, se ha mostrado cómo algunos autores sitúan la conversación en el eje fundamental de la socialización y la adquisición de tales competencias. Por ello, se ha estimado relevante experimentar con nuestros alumnos en el marco de la interacción oral y, con el fin de poder delimitar el experimento y cuantificar los resultados, el estudio se centra en las producciones orales de los exponentes de acuerdo y desacuerdo establecidos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

La consideración de que, en buena medida, las aparentes dificultades que presentan los aprendientes de español sinohablantes en la interacción oral estriban en aspectos culturales ha determinado un somero repaso por algunas consideraciones de especialistas en este ámbito. En ese sentido, se han recogido investigaciones que tratan la distancia cultural entre los sinohablantes y la lengua objeto de aprendizaje. Estas diferencias culturales pueden presentarse como un inconveniente, dado que el conocimiento y la mutua comprensión de las culturas que se encuentran en el aula son clave para desarrollar la competencia sociocultural que, al mismo

tiempo, es inherente al proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Como profesores de E/LE se plantea la cuestión de si la distancia cultural entre los aprendientes sinohablantes de español respecto a la cultura española y, por ende, al resto de las culturas presentes en el aula, puede afectar a la interacción oral de los discentes chinos y, en ese caso, en qué medida se produce.

El planteamiento de partida de la presente investigación es que, dada la fuerte impronta de la cultura china, la interacción oral de los estudiantes sinohablantes de español estaría afectada en grupos multiculturales. Por tanto, con el fin de contrastar si la composición del grupo afecta a la expresión de acuerdo y desacuerdo, se planteó la necesidad de realizar el mismo experimento y con los mismos informantes en un grupo monocultural del cual se esperaba una mayor interacción con más expresiones de acuerdo y desacuerdo teniendo en cuenta que todos los integrantes del grupo poseen el mismo trasfondo cultural.

Los resultados obtenidos en este estudio de casos parecen demostrar que los estudiantes chinos no producen expresiones de acuerdo o desacuerdo en la interacción oral con el resto de sus compañeros de otras nacionalidades, pero sí realizan tales producciones en el grupo monocultural. Incluso, puede parecer igualmente relevante que el número total de producciones de acuerdo sea superior a las producidas por sus compañeros no sinohablantes en los grupos multiculturales. Asimismo, en un sentido general, se debe resaltar el hecho de que la duración total de la interacción oral del grupo monocultural es el doble a la del resto de grupos analizados.

Estos datos parecen demostrar que los aprendientes sinohablantes de español se encuentran más cómodos en grupos de interacción monoculturales y que, por lo tanto, tienen más posibilidades de alcanzar los objetivos fijados para su nivel. No obstante, tanto los datos como las conclusiones aquí expuestas deben ser interpretados con cautela debido a las limitaciones propias del estudio.

Al tratarse de un estudio de casos, se debe tener en cuenta la limitada muestra que se expone debido al reducido número de informantes lo que a su vez genera un número muy limitado de exponentes que aquí se computan (un total de cinco si se tienen cuenta los dos producidos por los estudiantes no sinohablantes).

En cuanto a la fase experimental, la dinámica de la actividad de interacción oral también presentó limitaciones en cuanto a su óptima realización que pueden afectar a los resultados. Conviene tener en cuenta que la interacción de los grupos multiculturales se realizó en el contexto habitual de una clase de E/LE y, por lo tanto, se planteó como una actividad más en la cual se encontraban presentes todos los alumnos del grupo en el momento de realizar el estudio. Por tanto, la actividad del grupo monocultural se realizó fuera del horario habitual de clase de manera que solo estaban presentes los aprendientes sinohablantes que participaron en el estudio.

Pese a que en principio se decidió presentar el estudio como una actividad de clase, este hecho pudo afectar a la interacción de ambos grupos por la sensación de observación del resto de compañeros durante el desarrollo de la actividad. Por el contrario, la ausencia de público en el grupo monocultural pudo estimular la participación lo que explicaría el hecho de que el tiempo de interacción del grupo monocultural doble al tiempo de los grupos multiculturales. En cualquier caso, y pese a las limitaciones expuestas, el estudio ofrece, a nuestro juicio, datos relevantes respecto a la interacción oral de los alumnos sinohablantes. Por tanto, es posible concluir que los

aprendientes sinohablantes pueden participar en una interacción oral en español en las mismas condiciones que aprendientes de otras nacionalidades, pero se muestran más dispuestos a expresar su acuerdo respecto a las opiniones de sus compañeros de grupos cuando estos son de la misma nacionalidad. En todo caso, si la constitución de grupos monoculturales es o no recomendable desde un punto de vista ético o económico, es una cuestión reservada al criterio de cada centro de enseñanza. Por último, se sugiere a las personas interesadas en este punto a que avancen en la investigación ampliando el número de informantes o realizando el mismo experimento con aprendientes sinohablantes de niveles superiores, puesto que, probablemente, tales modificaciones ofrezcan como resultado un mayor número de exponentes que permitan llegar a conclusiones más relevantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1-47. Disponible en: https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf [fecha de acceso: 19 de enero de 2013].
- Clark, R. y Gieve S.N. (2006): "On the discursive construction of 'the Chinese learner", *Language Culture and Curriculum*, 19, 54-73.
- Consejo de Europa, (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [fecha de acceso: 17 de enero de 2013].
- Instituto Cervantes, (2008): *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [fecha de acceso: 17 de enero de 2013].
- Flowerdew, L. (1998): "A cultural perspective on group work", *ELT Journal,* 52/4, 323-328.
- Hammond, S. y Gao, H. (2002): "Pan Gu's paradigm: Chinese education's return to holistic communication in learning", en X. Lu, W. Jia and R. Heisey (eds.), *Chinese Communication Studies: Contexts and Comparisons*, Westport, CT, Ablex, 227-244.
- Hymes, D.H (1972): "On communicative competence", en J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Londres, Penguin Books, 269-293.
- Iglesias, I. (1997): "Diversidad cultural en el aula de E/LE. La interculturalidad como desafío y como provocación", en F. Moreno Fernández, Mª. Gil Bürmann y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE,* Alcalá de Henares, Publicaciones de la Universidad, 463-472.
- Levinson, S.C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pérez Ruiz, J. (2010): "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes ELE. Resultados preliminares", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8/4, 126-159.

- Spack, R. (1997): "The rhetorical construction of multilingual students", *TESOL Quartely*, 31/4, 113-124.
- Schiffrin, D. (1990): "Conversation Analysis", *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 3-16.
- Tarone, E. (1977): "Consicious communication strategies in interlenguage: a progress reort", en W.F. Liang y M. Llobera (1996). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0289.pdf [fecha de acceso: 23 de enero de 2013].
- Va.Les.Co. (1990): *Valencia, español coloquial*, Valencia, Universidad de Valencia. Disponible en: http://www.valesco.es/sistema.pdf [fecha de acceso: 2 de enero de 2013].
- Van Ek, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*, vol I, Estrasburgo, Council of Europe
- Zhou, M. (1993): *Estudios comparativos de chino y español. Aspectos lingüísticos y culturales*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

ANEXO

Grupo multicultural II

Caso I:

Imagen: animales en un parque zoológico.

Sinohablante*: Ah - En mi opinión para los animales ((in)) ((DANGER)) / aah / el zoo es para proteger, pero para los animales normales / sonn carceles paraa los animales normales pero / ah / si no hay zoos la gente no podemos ver los animales y no podemos conocerlos yy ///peroo /// creo que es dos lados noo puedo decir exactamente*

PR: Vale *¿participante 2*?

P2: *Estoy de acuerdo con sinohablante.* Ah- Yo pienso que los zoos ayudan a los animales que no pueden reproducir enn /↓ afuera del zoo. Por ejemplo, los pandas aquí en Madrid // tienen *babys* pero en // en el bosque °(o algo)° /no / es difícil

Caso II:

Imágenes: una vía urbana con un gran atasco de tráfico y el interior de un vagón de metro lleno de personas.

PR: Bien chicos ¿Queréis añadir algo más? ¿Queréis decir algo más con las opiniones de vuestros compañeros?

P2: *Estoy de acuerdo con participante 1* pero en // los puebloss en la grand ciudad –ah- no tienes que pagaar por espacio o algo, entonces coche es más fácil.

Grupo monocultural

Caso I:

Imagen: un grupo escolar con niños del mismo sexo en un colegio y un grupo heterogéneo de niños y niñas en un colegio mixto.

P1: eee… En mi opinión, estoy a favor del colegio mixto porque para mí el colegio unisex es muy aburrido ↑ y podemos tener amigos de diferentes sexos y creo que la comunicación es muy importante↑entre diferentes sexos yyy podemos aprender mucho↑ eee como yo puedo aprender muchooo del / eee de las chicas y / y también eee voy a aprovechar la oportunidad para practicar o comunicar↑

PR: Bien, sí…

P2: *Estoy acuerdo con él* porque ee creo que ee el grupo ee si tiene…si tenga[5], si tenga cogi… colegio mixto por una problema ee los chinos y las chicas tienen // pensado muy diferente↑ y / tienen más ideas buenas para una pregunta.

Casos II y III:

Imagen empleada: un grupo de amigos y amigas en un bar de copas y una joven jugando con una videoconsola frente a un televisor.

P3: Si estás con tu mejor amigo no importa- no te importa qué estás- estáis haciendo porque el ambiente es muy bueno- muy cómodo

P1: *Tienes razón.*

P2: *Estoy de acuerdo*

[5] "Entre risas".

La competencia oral: los juegos de personajes (aplicando los escenarios de Di Pietro) a partir del microcuento

VICTORIA GÓMEZ BARQUÍN
Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Sevilla)

Este artículo pretende recoger mi experiencia práctica con estudiantes chinos en clases de ELE de la Universidad Menéndez Pelayo (UIMP) de Sevilla. Estos estudiantes pertenecen al programa SISU (Shanghai International Studies University), implantado en España desde 2010, lo que supone que este grupo con el que actualmente trabajo es el cuarto que llega a la UIMP y el segundo con el que tengo ocasión de trabajar.

Su objetivo principal es matricularse en septiembre en una universidad española. Y, para ello, antes de llegar a España realizan en su universidad de origen un curso de 500 horas que va de septiembre a diciembre para, en enero y hasta julio, incorporarse con nosotros en Sevilla. Con ese bagaje lingüístico de 500 horas y los cursos de inglés que realizan a lo largo de su periplo educativo en ese mismo país, los estudiantes se enfrentan a su nueva vida y a los cursos en la UIMP. Algunos de estos estudiantes tienen la intención de realizar sus estudios universitarios al completo en España, otros vienen para matricularse en algún máster después de haber finalizado sus carreras en China. Esta precisión la considero esencial para determinar y conocer los intereses de los estudiantes, ya que necesitarán adquirir un nivel de lengua lo suficientemente competente como para poder integrarse en carreras como: turismo, económicas, traducción, matemáticas, periodismo,… Van a tener que aprender no solo el español sino a vivir en España, es decir, a integrarse y, sobre todo, van a tener que aprender español como un instrumento, un bien preciado que facilita esa integración y no como un fin en sí mismo.

De sobra es conocida la idea de que los chinos no se integran pero ¿quién no ha vivido en el extranjero y ha buscado algún compatriota con quien entenderse fácilmente y con quien compartir formas de disfrutar similares? Vivir en otro país puede ser duro y, a veces, necesitamos encontrar facilidades. España es perfecta… para los españoles.

Mis estudiantes suelen tener de 18 a 21 años y proceden de familias con un poder adquisitivo alto. Llegan a España donde todo les es diferente: la lengua, la comida, las costumbres, la vida, TODO. Por lo tanto es normal esa necesidad de aferrarse a lo que sienten suyo, a lo cercano, a sus compañeros. Y esto también se lo quitamos, los separamos por niveles y por evitar nudos que impidan el aprendizaje y que favorezcan el parasitismo, por feo que parezca, ya que algunos estudiantes se sientan junto a otros que trabajan más y no progresan, se apoyan en ellos y no consiguen la autonomía que se pretende (esto pasa con estudiantes de otras nacionalidades también, no solo con chinos) y debido a ello se sienten frustrados y alguno abandona su proyecto inicial de matricularse en una universidad española.

A todo esto hay que añadir que una vez superado un curso intensivo de 90 durante el mes de enero, que sirve de homogeneización y de adaptación, los estudiantes del programa SISU serán repartidos por niveles y tendrán que compartir clases con estudiantes universitarios americanos de

un programa llamado ISA (*International Studies Abroad*), en períodos de tres, dos o un mes. Esto quiere decir que los estudiantes chinos fueron clasificados en enero pero hasta julio tendrán ocasión de cambiar dos veces de curso, con la consiguiente subida de nivel que esto supone. El objetivo es llegar a alcanzar un nivel B2 que les permita acceder a la universidad con el menor número de obstáculos posible.

¿Se consigue? Mi experiencia me dice que no siempre. Cada estudiante chino es un mundo y, partiendo de esta idea, la consecución del B2 depende de muchos factores:

1. La actitud por encima de la aptitud, aunque de esta última debe haber un mínimo. La naturaleza humana de los estudiantes es impredecible.
2. La autoestima. Considero imprescindible trabajar la confianza y aumentar la autoestima para desinhibirse, poderse relacionar con gente local y así practicar el español.
3. Deben aprender no solo un código lingüístico nuevo sino un código de conducta nuevo y no es tan fácil en siete meses de clase, aunque se trate de un contexto de inmersión total.
4. Del bagaje lingüístico que traigan. El conocimiento de lenguas como el inglés les aporta una seguridad que, en cierta medida, contrarresta los miedos a cometer errores en español. Muchos estudiantes chinos me dicen algo en español y si observan que no les he entendido, entonces, me lo dicen en inglés. De esa manera pretenden conseguir una aclaración o una corrección porque ellos quieren saber qué es lo que no han pronunciado bien o lo que ha fallado en el proceso de comunicación y por ese sentimiento de miedo y vergüenza ante el error, inculcado por algún profesor de idiomas y por alguna que otra cultura, comenzando por la nuestra.

Tú eres alguien diferente en otra lengua: aprovéchate / disfrútalo

El hecho de aprender una lengua supone:

1. Un trasvase de costumbres, aceptando lo aceptable de una cultura. Siempre me he preguntado por qué un estudiante que aprende español y en cuya lengua materna no suele hacer uso de un tono de voz demasiado elevado, termina hablando español a gritos, o, por qué yo, cuando vivía en Francia y hablaba en francés, lo hablaba en un tono bajo, como la mayoría de franceses que conocía. Y no me estoy refiriendo al tono bajo como mecanismo de protección ante la inseguridad del aprendiz de lenguas en sus inicios. Me estoy refiriendo a la necesidad de aceptación, a sentirnos integrados. Y este es un miedo que algunos estudiantes, incluso, me atrevería a decir "algunas nacionalidades", sienten más que otros.
2. "Casi" ser otra persona. Es alejarse de un yo para acercarse a otro "yo" y esto lo debemos disfrutar y, sobre todo, nos debemos aprovechar de ello. A veces puede resultar hasta terapéutico, una buena válvula de escape para construir no un personaje sino una persona.
3. Aprender a callarnos, por ejemplo. Por eso los juegos dramáticos favorecen el aprendizaje y la puesta en práctica del lenguaje no verbal, elemento fundamental en cualquier lengua para una buena comunicación.

> "El teatro como la comunicación no están hechos únicamente de palabras, sino también de sonidos e imágenes, quietud y movimiento, ruido y silencio" (J. L. Styan en Lazar 1993: 133)

Por todo lo mencionado anteriormente y porque mis estudiantes se encuentran en un nivel B1 me decidí a trabajar en clase el juego dramático en algunas de sus múltiples manifestaciones: los juegos de personajes y los escenarios de Di Pietro, a partir de microcuentos. Sobre todo, al comprobar el tándem que forman con los estudiantes americanos, estudiantes estos tan cercanos a la teatralidad, que no teatreros, y cuya desinhibición a la hora de mimetizar es algo que se agradece en clase.

> Recuerdo que hace años la manera de hablar en público de los políticos americanos me irritaba muchísimo. Es decir, no encontraba mucha diferencia entre el actor que interpretaba a un presidente en una película y al propio presidente en la vida real. Lo curioso es que me parecía que el actor lograba representar con absoluta credibilidad a un presidente, y que el presidente real se inspiraba en los actores para pronunciar los discursos. Se retroalimentaban. Con el tiempo, y conociendo más a fondo aquel país, me he dado cuenta de que esa expresividad tan desahogada, ese lenguaje corporal tan peliculero forma parte de la cultura popular. No hay más que pararse en cualquier esquina de Manhattan para ver a dos tíos gesticulando de la misma manera que vemos a los actores en las series. Son los maestros del realismo. Sus actores saben imitar el lenguaje verbal y corporal con el que crecieron. Y lo hacen de maravilla. No exageran. (Elvira Lindo, El País, 31/05/2009)

Tándem perfecto no solo por esto sino también por lo productivo de los grupos de trabajo formados por estudiantes de estas dos nacionalidades: están obligados a hablar en español porque ninguno habla la lengua del otro. Esto, a muy corto plazo, resulta muy gratificante para el estudiante que se siente capaz de comunicar en una lengua extranjera, siente una especie de éxito, se siente realizado y esto incrementa su motivación. Todo esto logra compensar el sentimiento de miedo y de inseguridad que existe al principio. Y, además, se consigue algo realmente importante: la creación de un grupo unido, que trabaja en confianza, que no siente presiones ni vergüenza y que se ayuda.

Y aunque la aplicación del teatro o los juegos dramáticos ya tienen un hueco en el enfoque comunicativo, todavía, sorprende encontrarse con profesores que desconfían de estas técnicas o que las consideran una pérdida de tiempo.

Para muestra representativa de este sector podemos citar a A. Maley y A. Duff y a su *Drama Techniques in Language Learning*, que consideran que trabajar con teatro basado en un texto es repetir mecánicamente las palabras de otro:

> Las palabras de otras personas que han sido mecánicamente memorizadas seconvierten en cenizas en la boca del hablante. (Maley y Duff 1982: 6)

Pero utilizar un texto como pretexto para jugar o representarlo en clase conlleva mucho trabajo de contextualización: saber qué se quiere decir y cómo se quiere o debe transmitir; de preparación previa de personajes; de interacción con compañeros y profesor; de cooperación; de búsqueda de información, etc. Como ya he dicho líneas arriba, hay momentos, por ejemplo, en los que para comunicar tenemos que aprender a callarnos.

Para terminar me gustaría añadir que no me cabe la menor duda de que el juego dramático permite ampliar algo tan importante cuando se aprende otra lengua como es la competencia estratégica y sociocultural ofreciendo la posibilidad al estudiante de *jugar a ser otro* y a liberarse de los roles aprendidos. Y, de esta forma, el tímido puede convertirse en alguien extrovertido, el seguro en una persona insegura, etc. Todos los días o a lo largo de nuestra vida adoptamos roles muy diferentes, ¿no?, hacemos de hijos, de amigos, de pareja, de compañeros, etc. Y a veces son personajes muy diferentes.

En resumen, con el teatro se puede aprender a reaccionar de manera pertinente en situaciones de la vida que se dan todos los días y que pueden distar mucho de las normas aceptadas en el código de conducta materno, se puede aprender a comunicar, incluso, cometiendo errores y podemos aprender a reírnos y a superar el miedo a estos y, sobre todo, se puede trabajar la sensibilidad intercultural:

> Podemos explorar cuestiones sociales importantes y, quizá volver a evaluar nuestras propias posturas frente a ellas mientras empezamos a comprender a las otras personas. (Hayes 1984: 11)

¡Esto es un juego dramático!

CUENTOS CHINOS

Rakmen se levantó y abrió la ventana para ver y oler, por última vez, el río de Aicrum. Entonces vio a Mei Ming recoger las brochas y la pintura. Por fin había terminado el muro. Era un texto en chino. No entendía nada pero le pareció una buena idea para un tatuaje. Así que lo copió. Se intercambiaron lo único que podían: la sonrisa.

En el avión de vuelta, el hombre que estaba sentado a su lado y que no se había quitado las gafas en todo el viaje se lo tradujo. Le pareció cruel y se puso triste. Una vez terminado el vuelo se despidieron.

Algunos años más tarde, se levantó y abrió la ventana. Habían colocado, por toda la ciudad, los carteles con la foto del hombre del avión: el primer Premio Nobel de Literatura chino. Días después, supo que era ciego

de nacimiento…

Vicky Mirones – Toulouse 2008

Los microcuentos son un buen género para desarrollar un juego de personajes, ya que su brevedad y la parquedad de la información los hace idóneos para dejar volar la imaginación y lograr una historia interesante.

También los elijo para conseguir que los estudiantes tengan la misma experiencia con un texto en una lengua extranjera que con los textos en su propia lengua, por ese placer en sí. Claro que, además, existen otros objetivos más específicos:

- Adquisición de vocabulario;
- Fomento de la lectura y acercamiento a la literatura en español;
- Desarrollo de las destrezas de comunicación interpersonal;
- Superación de posibles bloqueos, obstáculos o inhibiciones;
- Simulación de situaciones comunicativas reales;
- Mejora de la vocalización y de la entonación;
- Mejora del uso de la lengua extranjera de manera espontánea y natural.

La selección de los textos responde a una serie de exigencias que considero indispensables para una óptima consecución de resultados. Además de las ya citadas brevedad y parquedad de información, debe estar escrito en un español actual, no tiene que superar los cuatro papeles o personajes, sería de mucha ayuda que contuviera algún punto de ambigüedad que generase conflicto y debe despertar el interés de los estudiantes.

Una forma útil de ayudar a los estudiantes a hacer suyo el texto, *a construir* y *personalizar* las palabras o intervenciones de sus personajes es la improvisación, ya que gracias a esta los alumnos tienen que olvidarse de la forma exacta del texto y decirlo con sus propias palabras. El alumno "necesita ir más allá de las palabras para examinar las funciones, comportamientos y emociones implicadas en la situación" (Hayes 1984: 9).

Dentro de los ejercicios de improvisación que realizamos podemos distinguir:

- Los llevados a la práctica de manera gestual, mímica. Estos son una buena forma de comprobar si el alumno ha comprendido el texto o no.
- Los que mezclan lo gestual y lo lingüístico. Como los anteriores, sirven para saber si el alumno ha comprendido la historia.
- Los Escenarios, tareas dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa dentro del Enfoque de interacción estratégica. Este es una variante del Enfoque por tareas diseñado por R. Di Pietro.

Los escenarios difieren del juego de personajes en lo siguiente:

JUEGOS DE PERSONAJES (role-plays)	**ESCENARIOS**
• El alumno debe representar un papel. • No se representa a él mismo. • El alumno sabe lo que tiene que pensar,	• El alumno pertenece a un grupo si el número de personas supera al de personajes.

decir o hacer. • En clase se ha trabajado anteriormente el lenguaje con el fin de practicarlo. • Los participantes saben lo que el resto va a hacer.	• El alumno hace de sí mismo dentro del marco del rol y puede pertenecer a un grupo con el que comparta rol. • Se le plantea una situación. Elige. • La lengua meta nace de la interacción, del factor improvisación. • Tensión dramática. Incertidumbre.

Tabla. Adaptada de Ana Martínez Cobo, La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE

¡A jugar!

Después de haber seleccionado el microcuento "Cuentos chinos" y haberles asignado como primera misión el descubrimiento del significado del título, nos pusimos manos a la obra o a la mini obra. Es un juego dramático pero no requiere de una preparación tan larga como una obra de teatro.

Para trabajar con ellos, como consigna especial de lectura, se les dijo a los estudiantes que desde el comienzo escogieran un personaje e intentaran percibir la historia a través de los ojos del mismo. El texto es solo un pretexto para que el alumno no solo construya físicamente o comprenda la conducta del personaje sino para que además sea capaz de implicarse de una forma más personal en el mundo de ficción planteado por el autor.

Teniendo en cuenta que en el texto aparecen tres personajes y que la clase contaba con quince alumnos, resolvimos dividirla en tres grupos y que los estudiantes eligiesen la pertenencia a uno o a otro en función del personaje asignado que más les gustase. Una vez conformados los grupos, se procedió a la lectura y comprensión del microcuento. Para esto último se realizaban ejercicios de improvisación tanto gestuales como mixtos en parejas o en los grupos designados evitando exponer al estudiante solo ante el resto de compañeros. Es muy importante hacer que se sientan cómodos en clase, aunque esto es algo que se intenta conseguir desde el primer minuto de curso y no solo en la realización de esta tarea.

Como ejercicio de construcción del personaje se les encomendó la elaboración de una ficha con información sobre sus características físicas, psicológicas, personales, motivaciones, presente, pasado, futuro, etc.

Cada representante contará la historia desde su punto de vista, su verdad, con el mayor número de detalles. Algunos de estos seguramente entrarán en conflicto con las historias de los otros grupos como, por ejemplo, el sexo de los personajes. Conflictos que deberán resolver entre ellos, con la ayuda del resto de sus compañeros en caso de bloqueo, como ya hemos dicho líneas arriba y con la ayuda del profesor, en el supuesto caso de bloqueo general. Yo considero importantísima la figura del profesor en una clase de lengua y en este tipo de actividades también por lo siguiente: el profesor es una muestra de lengua auténtica y correcta y debe interactuar con los alumnos. Yo estoy totalmente a favor del papel del profesor como elemento que, entre otras cosas, rompa la rutina y por qué no, algún que otro esquema. Como aprendiz de lenguas me aburren y desmotivan terriblemente las clases donde el profesor organiza grupos de trabajo y

designa una actividad en la que no interviene para nada, de la que no se habla después tampoco y que dejan un poso de frustración de los que animan a desapuntarse de un curso de idiomas. Afortunadamente no son muchos pero yo he sufrido ya a unos cuantos. Y su excusa siempre es la misma: el método comunicativo debe dejar todo el protagonismo al estudiante, tiene que conseguir autonomía.

Y una vez elaborada la historia y el personaje y, siempre en función del resultado, hay que crear el escenario. Cuando los estudiantes reciben el papel tienen que leerlo, decidir quién será el primer representante del grupo que lo llevará a escena. Para lo que será necesario negociar en caso de no existir un voluntario. Una vez elegido, es tarea de todos dar ideas de cómo resolver la situación, de qué decir, de cómo decirlo. Tienen que contar con algo tan fundamental como es el factor sorpresa del otro, puesto que no saben lo que va a decir ni de cómo lo va a decir tampoco. Los escenarios son ideales para respetar la voluntariedad del estudiante ya que solo uno de los cinco deberá salir y si este se siente bloqueado o se queda sin argumentos podrá hacer un gesto en señal de petición de ayuda (acordado por el grupo) a sus compañeros y uno de ellos, aquel que se considere lo suficientemente seguro, saldrá a reemplazarlo.

Ejemplo de escenario para *Cuentos chinos*:

A. Eres Rakmen y, gracias a ese tatuaje que te hiciste copiando el texto que escribió Mei Ming en el muro, te has forrado. Siempre has explicado lo mismo: una noche tuviste un sueño donde aparecía la frase y al día siguiente te lo tatuaste. Desde entonces, no has dejado de vender todo tipo de objetos con la frase, desde camisetas a bolígrafos.

B. Eres Mei Ming y tienes serios problemas económicos, estás desesperado y necesitas dinero. Es cuestión de vida o muerte. Rakmen va a tu ciudad a inaugurar una exposición con los primeros objetos elaborados con tu frase y has decidido reclamar parte de los beneficios y los derechos de autor.

Si no sabes qué decirme, miénteme

Muchas veces en clase nos encontramos con la famosa callada por respuesta del estudiante ante alguna pregunta o propuesta del profesor. Otras veces con su cara de "¿y por qué me pregunta el profesor esto, ahora?". No sé si os habéis encontrado en una situación así alguna vez algo:

- Entras en clase con la idea de trabajar las descripciones y les pones una foto que reúna todo lo que quieres que ellos practiquen ese día. Les concedes el turno de palabra y te miran como diciendo: ¿es que tú no lo ves?, ¿te lo tengo que decir?, ¿en serio? Siempre me quedo con ganas de decirle que yo lo sé pero que son ellos los que lo tienen que aprender.
- Le pregunto a alguno por la mañana, nada más entrar a clase, por ejemplo: ¿qué has desayunado? El estudiante venía con la intención de trabajar el imperativo y no te entiende la pregunta. Sí que la entiende pero piensa que yo no he podido hacer semejante pregunta, entonces, me dicen que no lo han entendido y que se lo repita. Lo hago y su cara de asombro reaparece. Tarda en contestarme pero al final lo hace. Esto es lo que yo consideraba líneas arriba una manera de romper los esquemas al estudiante. En la vida real ocurre, no está todo bajo control. Vas a la gasolinera a repostar y a la hora de pagar, el

cajero te ofrece cupones de "rasca y gana" de la ONCE, me ha pasado muchas veces y me seguirá pasando. Se puede hablar de dos temas a la vez y no estar loco. Lo importante es aprender a reaccionar de manera natural y espontánea a cualquier situación que se nos presente, por ilógica que nos parezca.

A todo esto se une su introversión y reserva a la hora de tratar temas personales, considerando algunas de las preguntas del profesor como un atentado contra su intimidad, por ese motivo he optado por utilizar los juegos dramáticos. Conseguir que se alejen de su realidad, que protejan la imagen del YO, en definitiva, hacerles entender que en las clases de L2 no sólo se puede mentir, SE DEBE. Y que perdiendo el miedo al profesor, a los compañeros y al ridículo, la creación de un personaje viene sola, fomentando la curiosidad, las ganas de comunicar, de participar y el factor sorpresa. Sin olvidar que ayuda a poner en práctica de manera amena los objetivos gramaticales trabajados en clase.

Lo que yo hago ahora, el primer día de clase, es decirles que mi clase es puro teatro, que me pueden decir la verdad, que no me importa. Si yo les pregunto algo, lo único que quiero es que hablen y que si no saben qué decir o no me quieren decir la verdad, que me mientan, por favor. No es que quiera fomentar la mentira como método de profundización lingüística pero, señores, a veces, ayuda. Al fin y al cabo en el teatro, no todo es verdad.

Para concluir este artículo y con la esperanza de haber sido de utilidad o interés para alguien o, al menos, haber contagiado las ganas de trabajar este tipo de escenarios en clase, me gustaría apelar y animar al eterno retorno al teatro como la mejor manera de imitar una realidad, de socializar, de comunicarnos y, sobre todo, de divertirnos.

Lorca decía que un pueblo sin teatro o está muerto o a punto de morir. Yo creo que una persona que no sepa imitar, jugar, observar, reírse de sí mismo y sus errores, hacer teatro (no hablo de ser un profesional en este difícil arte, no) y, repito, que no sepa divertirse y aprender una L2 al mismo tiempo, tiene su capacidad comunicativa muerta o a punto de morir.

Referencias Bibliográficas

- Arroyo Amaya, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua,* Ed. Comunidad de Madrid, Consejería de educación.
- Di Pietro, R.J. (1987): *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1980): *Teoría del juego dramático,* Madrid, MEC.
- Hayes, S. K. (1984): *Drama as a Second Language: A practical Guide for Language Teachers*, Cambridge, National Extension College.
- Lazar, G. (1993): *Literature and Language Testing: A guide for Teachers and Trainers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Maley, A. y Duff, A. (1982): *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Martínez Cobo, A. (2008): "La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE", *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 3, 143-154.
- Motos, T y Tejedo, F. (1999): *Prácticas de dramatización*, Madrid, La Avispa.
- Torres García, P. (2002): "Actividades de dramatización en la clase de E/LE", *Forma* 3, 149-167.

Fenómenos frecuentes en la clase de traducción español-chino de los universitarios sinohablantes

MENGHSUAN KU
Universidad Nacional de Chengchi (Taiwán)

1. Introducción

La motivación para realizar un estudio sobre diversos aspectos en la clase de traducción comienza a partir de una reflexión histórica sobre las clases de traducción en la China antigua. Recordamos que durante el siglo XII, en la Escuela de Toledo se realizaron incontables traducciones, que además favorecieron la convivencia entre diferentes culturas. Mientras que en China la traducción en grupo de la sutra budista se remonta a finales del siglo II. En la primera escuela de lengua extranjera de China fue donde se tradujo la sutra budista (Sun y Wang 2010: 44-59), allí se reunieron monjes de China y de India, que tenían buen conocimiento bilingüe del chino y del sánscrito, formando el mejor equipo de profesorado de lengua extranjera y de traducción. Para conseguir el objetivo principal de traducir las sutras, tuvieron que impartir clases de lengua sánscrita, así se fomentó la función de enseñar lengua extranjera a través de las traducciones. A diferencia de la Escuela de Toledo, de la que se conservan bastantes documentos históricos, posteriormente en China muchos estudios se enfocan en cómo se traducen los sutras ignorando la función didáctica de enseñanza de una lengua extranjera en la escuela de traducción.

En nuestra clase de traducción español-chino para universitarios sinoparlantes, como los alumnos todavía están aprendiendo el español, la estrategia que escogemos es la traducción didáctica. Es decir, proponemos mejorar su competencia lingüística a través de la práctica de la tradución. En los siguientes apartados, desglosamos primero nuestro objetivo en la clase de traducción para el tercer curso universitario, así como las actividades que realizamos en clase de traducción, basándonos en las aportaciones de Gile combinado con el *Translation brief* de Nord (1997/2004). En el tercer apartado de nuestro trabajo, presentamos los fenómenos detectados en los ejercicios de los alumnos a lo largo de este semestre, principalmente los errores cometidos, es decir, los problemas de traducción y también las traducciones excelentes que hemos agrupado en un subapartado como discurso creativo. Consideramos que el estudio de la traducción es un trabajo empírico, por tanto mediante continuas investigaciones y con el mayor número de traducciones posible, obtendremos análisis más objetivos y detallados.

2. Traducción didáctica, una herramienta para la enseñanza de la lengua

Sin duda, la traducción didáctica es el método más práctico para un grupo con sólo tres años de aprendizaje del español en un contexto cultural y lingüístico diferente al de la lengua que se estudia. A continuación, presentamos los objetivos de esta asignatura de dos horas a la semana, así como el procedimiento para impartir esta clase.

Nuestra clase de traducción del tercer curso tiene los siguientes objetivos:

1. Mejorar la comprensión correcta del texto original en español
2. Asegurar una expresión fluida del texto traducido en chino
3. Ampliar el conocimiento de vocabulario en español
4. Aclarar los matices de uso particular de los sinónimos
5. Acelerar el proceso traslativo de traducción entre el español y el chino
6. Aprender a buscar información de temas relacionados

Nuestro método se decanta por una combinación del método de traducción gramatical y el de traducción comunicativa. La traducción gramatical es un método tradicional que se centra en el profesor, procede del concepto de estilística comparada. Mientras que la traducción comunicativa se decanta por la capacidad de decisión de los alumnos, una metodología derivada de la didáctica comunicativa. El método tradicional favorece el aprendizaje de la lengua, es decir, complementa la falta de conocimiento de la lengua. Y el comunicativo ofrece oportunidades para que los alumnos desarrollen su capacidad activa y creativa. Puesto que nuestra asignatura se dedica a la traducción didáctica, consideramos que ambos, el profesor y los alumnos, deben colaborar para un mayor rendimiento práctico.

En cuanto al procedimiento para realizar una tarea de traducción, hemos aplicado el método de las cuatro etapas empleado por Gile en sus clases de traducción inglés-francés en el curso del máster (Heping, Liu 2008: 62-65).

1. Búsqueda de información y su aplicación.

Antes de comenzar a traducir, aportamos esta sección que incide en la contextualización del texto original. Los medios por los que realizamos el objetivo de esta etapa son varios, internet, la enciclopedia, el diccionario, la entrevista, etc.

2. Exactitud del texto traducido.

En esta etapa examinamos la exactitud de la lengua traducida. En nuestro caso, hacemos prácticas de traducción directa, por tanto la lengua traducida es su lengua materna, el chino. Animamos a los alumos a que escriban sus traducciones en la pizarra como ejemplo o las lean en voz alta.

3. Análisis de contraste entre la traducción y el texto original.

Estudiamos los trabajos de los alumnos a través de una comparación del texto original con la traducción, que engloba aspectos como el uso de vocabulario, la estructura de frases, etc. Primero explicamos el texto de partida para su correcta comprensión y luego corregimos la traducción.

4. Teorías de traducción como ayudantes de la práctica

La última etapa engloba las tres fases de la enseñanza de la traducción. Es importante darse cuenta de la importancia de la práctica en las clases de práctica de traducción, de modo que las teorías sirvan únicamente como un instrumento auxiliar en vez de ocupar un lugar predominante.

Debido al uso práctico y el carácter general del método de Gile, lo hemos aplicado en nuestra clase de traducción español-chino. Por otro lado, en la primera etapa de contextualización, recurrimos además al concepto de *Translation brief* de Nord (1997/2004) por la indicación

detallada de los aspectos a los que debemos prestar atención. La idea de Nord se ha basado en el funcionalismo, por lo cual, se requiere estudiar las funciones, los lectores, los tiempos, los lugares, los medios de trasmisión y los motivos de producción tanto de parte del texto original como de la traducción (1997/2004: 59-67). Consideramos útil la colaboración de *Translation brief* antes del comienzo de cada tarea traductora. Al conocer mejor el contexto de cada texto, disminuyen las desviaciones de traducción.

Durante toda la clase de traducción, además de la instrucción necesaria por parte del profesor, intentamos dejar que los alumnos expresen sus propias opiniones con el objetivo de avanzar de la metodología tradicional, predominante y prescriptiva hacia un método mucho más evolucionado, comunicativo y descriptivo.

3. Fenómenos frecuentes de los alumnos sinohablantes: errores y méritos

En este apartado presentamos los fenómenos frecuentes que hemos detectado en los ejercicios y las pruebas de traducción español-chino. En primer lugar, preferimos definir y clasificar los errores según los estudios de traducción, luego desglosamos los tres principales aspectos de errores de traducción sin meternos en el análisis gramatical, finalmente presentamos las traducciones creativas tanto de títulos como de eslóganes con el objetivo de explicitar los posibles mecanismos de traducción de juegos de palabras através de ejemplos exitosos.

3.1. Definición y clasificación de errores

En el campo de estudios de la traducción, aún no se ha llegado a una conclusión unánime de cómo definir los errores de la traducción. Como hay tantos términos sinonímicos para indicar la relación entre la traducción y el texto original[1], consideramos crucial la definición del uso de la palabra error. Generalmente podemos definir que un error de traducción se trata de una "equivalencia inadecuada" (Hurtado, 2001: 289). Ahora bien, muchos teóricos incluyen las técnicas de traducción o las estrategias como tipos de errores, por ejemplo Delisle (1993) considera que "adición" y "omisión" son errores de tradución (Hurtado, 2001: 291). En este trabajo nos basaremos en el modelo funcionalista y consideraremos un error de traducción como una traducción sin sentido, pudiendo clasificarlos en cuatro tipos (Nord 1997/2004: 75-76):

1. Errores pragmáticos, debidos a la falta de consideración sobre los efectos de esa palabra en la cultura de llegada y su significado normal
2. Errores culturales, suponen una inadecuación al adaptar el texto original a las expresiones convencionales de la lengua de llegada.
3. Errores lingüísticos, resultado del uso inadecuado de las estructuras de la lengua.
4. Errores de textos específicos, pertenecen a textos específicos y a menudo se pueden evaluar desde el punto de vista funcional o pragmático.

[1] Ref. Hurtado (2001: 290) donde nos ejempla palabras como error, inadecuación, falta, desviación, etc. empleada por Gouadec (1981), Gile (1992), Dancette (1989), Delisle (1993), Spilka (1984), etc. Con frecuencia se solapa el contenido que abarcan estos términos pero no coinciden totalmente. Por tanto, consideramos importante una aclaración antes de emplear cualquiera de estos términos.

Para realizar traducciones directas del español al chino en nuestra clase de traducción, normalmente elegimos textos de tipo informativo y algunas veces textos de publicidad. Como el chino es la lengua materna de los alumnos y además todavía les falta mejorar su capacidad del español, nuestra hipótesis sobre la jerarquía de frecuencia de errores cometidos es que los errores lingüísticos procedentes de la comprensión del texto original ocupan el primer lugar y luego los errores culturales. En cuanto a los errores pragmáticos y de textos específicos, no son el principal obstáculo en el proceso de traducción.

A lo largo de nuestra clase de traducción, hay dos palabras que hemos utilizado con frecuencia, consideramos necesario una aclaración sobre ellas, "problema" y "dificultad". Según Hurtado (2001: 286), los problemas de hecho son como "las dificultades (lingüísticas, extralingüísticas, etc.) de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora." Mientras que las dificultades de traducción son de carácter subjetivo, "por falta de tiempo, de conocimiento", etc. (Hurtado, 2001: 287).

3.2. Errores frecuentes detectados

En este subapartado hemos recogido los errores que cometen más frecuentemente, y que constituyen un problema para los alumnos sinoparlantes del español. Los desglosamos a continuación: expresión de números, conocimiento limitado, traducción literal y la interlengua.

- Expresión de números sin equivalencia

La traducción de números es un tema que no se puede ignorar. Sobre todo, en casos de números mayores, la lógica para expresar números en español es diferente que la del chino. En español se pone un punto cada tres unidades numerales y estos números mayores de unidades múltiplos de tres se cuenta como unidades básicas, mil, millón, billón, etc. En chino cada unidad tiene un nombre: 個 (ge, número dígito), 十 (shi, diez), 百 (bai, cien), 千(qian, mil), 萬 (wan, diez mil), 億 (yi, cien millones). Esta diferencia de formación y expresión numerales aumenta la dificultad durante el proceso de traducción.

Ejemplo 1.

Se estima que **unas cien mil personas** acudieron al poblado montañoso para esta singular festividad.

Trad. a. 估計有約十萬人抵達這個山邊的小城鎮參加慶典 [unas cien mil personas]
Trad. b. 約有近千人 [casi mil personas]
Trad. c. 估計約有一萬人 [unas diez mil personas]
Trad. d. 估計超過數十萬人 [más de cientos miles de personas]
Trad. e. 估計有百萬人次左右 [unas un millón de personas]

El número del ejemplo no es muy alto, sin embargo la lógica para contar y la manera de expresar los números es diferente que en chino, hemos detectado que aparte de la traducción

correcta, hay cuatro números diferentes como se ve en las traducciones b., c., d. y e. De hecho entre las últimas tres traducciones desviadas, la traducción c. (diez mil) es un solo carácter 萬 y la escritura de d. (cien mil) es diez veces de c. 十萬 y requiere dos caracteres, mientras que la traducción e. (un millón) resulta cien veces de c. 百萬. y también requiere dos caracteres. De la comparación de las diferentes expresiones en chino y en español de estos números, concluimos que la traducción de números es un problema durante el proceso de traducción español-chino.

Los usos pragmáticos constituyen otro problema porque la manera de contar o expresar cantidades de objetos no coincide en los dos idiomas. Docenas en chino se suele aplicar a bebidas (media docena de cervezas: 一手啤酒) o a los huevos (una docena de huevos: 一打蛋), pero en español se puede utilizar en diversas situaciones como una manera de contar. Este fenómeno causa mayor probabilidad de errores durante la traducción:

Ejemplo 2.

La temporada india de ciclones suele durar de abril a diciembre, con graves tormentas que causan **docenas de muertes**, evacuaciones de **decenas de miles de personas** en los pueblos a baja altura y daños generalizados en cosechas y propiedades.

Trad. a. 造成**數十人**死亡 [causan docenas de muertes], **數萬個**...居民 [decenas de miles de pueblos]

Trad. b. 造成**多人**死亡 [causan muchos muertes], **數萬個**...居民 [decenas de miles de personas]

Trad. c. 造成**無數**死傷 [causan incontables heridos y muertes], **幾千名**村民 [miles de pueblos]

Trad. d. 造成**12起**死亡 [causan 12 muertes], **1200位**居民 [1200 personas]

Trad. e. 導至**數十**傷亡 [causan decenas de muertes], **數十英哩**的居民 [pueblos a distancia de decenas de millas]

La traducción a. es correcta y suena bien. En la traducción d., debido a la poca familiaridad con el uso de decenas, se ha traducido la palabra “decenas de miles” por “docenas de miles”. En el ejemplo de traducción e., se ve afectada por el inglés por tanto, se equivoca en toda la frase traduciendo mil como “milla” en inglés. Como son errores lingüísticos, el nivel se mejora a través de práctica.

- El conocimiento limitado produce desviaciones

Los conocimientos comunes están limitados por la sociedad donde uno se encuentra. La idea de Lejano Oriente, Oriente Medio y Oriente Próximo, zonas definidas desde el punto de vista occidental, no está presente en la sociedad taiwanesa. Gracias a los medios de comunicación, se oye por televisión Lejano Oriente o (遠東) y Oriente Medio (中東), aunque apenas se habla de Oriente próximo (近東). Oriente Medio es un término que se escucha con frecuencia, mayoritariamente desde los medios de comunicación, como el periódico, telediarios y radio. Hoy en día tenemos una cadena de grandes almacenes que se llama Almacenes Lejano Oriente (*Far Estern Department Stores* 遠東百貨), que se fundó durante los año 60 y todavía tiene mucho éxito. Por otro lado, hay una editorial que también ha escogido el nombre de Lejano Oriente (*Far East Book Company* 遠東圖書公司) con la idea de formar un puente entre oriente y occidente

publicando libros del aprendizaje del inglés, del chino y diccionarios chino-inglés, inglés-chino. La editorial fue fundada en 1950, por tanto desde hace más de 60 años, para los taiwaneses es normal la expresión Lejano Oriente, ya que es común hablar de la editorial y de los grandes almacenes.

Con las pocas veces que se oye el término Oriente Próximo, no es de extrañar que la traducción de "...el desarrollo en zonas desfavorecidas de África, América Latina, Asia, y **Oriente Próximo**...", un tercio de alumnos haya traducido "Oriente Medio" y un alumno "Oriente Lejano". Aunque consideramos que en el examen los nervios y el control del tiempo pueden favorecer los fallos, este error cultural tan obvio, nos recuerda la necesidad de poseer un conocimiento cultural global.

A lo largo de las clases de formación histórica, se ha repetido más de una vez que "España es el imperio donde no se pone el sol" (日不落國) debido a que durante una época, España tuvo colonias por todo el mundo. Japón es otro país ligado al nombre del sol: "el imperio del sol naciente", de hecho su bandera tiene un círculo rojo con el significado de que es el país del sol naciente. Sin embargo, en los libros de texto no se recalca mucho esta característica del pueblo japonés ni se suele relacionar con la bandera, por ello al enfretarse al **país del sol naciente**, muchos alumnos han dado por supuesto que la traducción es "un país donde no se pone el sol."

Además del problema producido por el conocimiento limitado del extranjero, también hay casos de errores culturales de la historia de China aunque esta desviación de traducción procede del diferente sistema de transcripción. Sabemos que en Taiwán se utilizaba más un sistema tradicional de combinación, llamado *bo po mo fo*, por lo cual no todos están familiarizados con la transcripción abecedaria de nombres propios.

Ejemplo 3.

Según la tradición, los faroles, conocidos también como faroles **Kungming**, fueron inventados por **Chu Ke-liang** o **Kung-ming** durante el período de los Tres Reinos (220-280 d.C.).

Trad. a. 根據典故, 天燈也被稱為「**孔明燈**」, 是三國時代 (西元220-280)的**諸葛亮**或稱**孔明**所發明的.

Trad. b. 眾所周知的**昆明天燈節**, 源於三國時期 (約公元220年到280年)的**楚克良**和**公明**

Trad. c. 根據典故, 天燈也被稱為「**孔明燈**」, 是在三國時代被**楚克良**或**孔明**所發明.

La traducción a. ha conseguido traducir correctamente los nombres propios de personas: Chu Ke-liang諸葛亮 y Kung-ming孔明, así como el nombre de los faroles, faroles Kungming孔明燈. Sin embargo, la traducción b. ha confundido el nombre del farol con una fiesta de faroles traduciéndo a 昆明天燈節, fiesta de faroles en Kunming 昆明, una ciudad de la provincia Sichuan de China. En cuanto a los nombres del señor que inventó el farol Chu Ke-liang 諸葛亮 o Kung-ming孔明, han sido traducidos por nombres desconocidos 楚克良 y 公明 basados en la cercanía de pronunciación, pero ignorando lo importante que es este personaje a lo largo de la historia.

- La traducción literal requiere de contextualización

Muchas veces las traducciones literales requieren una modificación cultural para ser fieles a la idea del término del texto original; con frecuencia encontramos varias opciones para la

traducción aunque no todas son adecuadas en cada contexto.

Ejemplo 4.

Los samuráis dominaron Japón durante siglos, incluso relegando a un segundo plano al **Emperador**.

Trad. a. ...其權利甚至使**天皇**也得退居次要地位
Trad. b. ...甚至地位僅在**帝王**之下
Trad. c. ...甚至將**君主**棄之於次位
Trad. d. ...甚至還放逐了位居第二層社會地為的**皇帝**

Todos estos términos hacen alusión al emperador, sin embargo, debido al diferente poder y contexto cultural, se aplican uno u otro según la situación. En este ejemplo, podemos decir que 天皇 es el término más acertado, aunque 帝王 y 君王 en las traducciones b. y c. también se entienden. Si bien 皇帝 se relaciona estrechamente con el emperador de China, en nuestra opinión se requeriría una adaptación para el contexto japonés.

A diferencia del ejemplo mencionado, donde un conocimiento específico del tema facilita la traducción, hay otros campos como la traducción de titulares de prensa actuales que conllevan problemas de traducción debido a que las entidades mencionadas en español no siempre existen en chino. "Para **la directora** del Instituto de la Juventud", el autorretrato positivo de los jóvenes no se ajuste a la realidad...". En este ejemplo, la directora es la jefa de esta institución, aunque hemos visto que han traducido por 經理 (director de empresa), que es la traducción más común del término director, pero se usa para las empresas. También hay traducciones como 校長 (director de escuela) debido a que en el texto original es un Institulo. En nuestra opinión, las traducciones adecuadas son varias, pueden ser 主任 (traducción general y aceptable) o 執行長 (término moderno y profesional) menos 校長 o 經理.

- La interferencia de la lengua de partida produce interlengua

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es inevitable la interferencia de la lengua materna. Tal mecanismo ocurre también en el proceso de traducción, porque muchas veces sin darse cuenta uno traduce una interlengua con la gramática o pragmática de la lengua de partida pero en la lengua de llegada. Podemos dividir los casos de interlingua en dos tipos, uso pragmático de palabras y estructuras oracionales.

La selección necesaria de la palabra adecuada: "[...] el juguete entendido como instrumento lúdico y además, como **complemento** de socialización y aprendizaje." La palabra complemento se refiere a una ayuda, en chino podría ser 輔助, 使...完成 o 達到, pero nunca puede ser una traducción directa como 補給品 (provisiones) o 補足 (complementar) porque no encaja en esta situación, el uso de la primera traducción incluso se limita al contexto militar o como comida nutricial para una generación especial.

Los ejemplos del vocabulario de interlengua son incontables, porque a veces uno no se da cuenta y considera que se entiende perfectamente. Cuando los ejemplos se ven más en la vida cotidiana, nuestra sensibilidad aumenta y podemos justificarlo. "La temporalidad "excesiva" es

otro de los grandes problemas entre los jóvenes españoles". "過度打工", "過多的兼職" o "過多的短期工作" son la manera en chino de decir la temporalidad excesiva y suena mucho mejor que la traducción directa "臨時性過多".

La modificación de la sintaxis de la lengua de llegada: "Tras décadas de apertura, el Japón moderno ha logrado combinar **de una manera perfecta** la tradición y la modernidad". Muchos alumnos han copiado totalmente la estructura de la frase al chino, pero resulta una traducción poco fluida. La palabra 完美的方式 (de una manera perfecta) en chino se aplica mejor como una adjetivo colocándose atrás: ...結合傳統與現代化的完美方式.

Otro resultado de interlingua estructural es que las frases en chino quedan demasiado largas debido al uso frecuente de las suboraciones en español. Por ejemplo, "Sus valores e ideales se fueron asumiendo como principios fundamentales aplicables a algo más que la lucha." se ha traducido en chino, "他們的價值觀及理想所呈現的可推動的基本原則已超越鬥爭所帶來的影響." o "他們的價值觀與理想是比他們的戰鬥更可應用的基本概念", correctas o no estas dos frases requerían arreglos para resultar fluidas y claras. En este caso, una traducción aceptable sería con una o dos comas para concretar la idea: "他們的價值與思想的呈現, 並不局限於戰爭等狀況" o "日本武士的價值觀及想法, 被認為是一種基本的原則, 適用的層面不僅是在打鬥方面".

El fenómeno de interlingua nos recuerda la importancia de la lengua materna. Se considera que los nativos manejan bien su lengua materna, pero de hecho el nivel es limitado a una comprensión oral y falta una capacidad de expresión más satisfactoria.

3.3. Discurso creativo

Con frecuencia hemos detectado traducciones creativas en la etapa de un análisis contrastivo entre el texto original y la traducción, encontrándose especialmente en los títulos de artículos traducidos o en los los de los subapartados. Estas traducciones revelan tanto una comprensión exacta del texto original como la competencia lingüística de la lengua materna.

Ejemplo 5.

Libros de segunda mano: **usados para unos, nuevos para otros**

Trad. a. 自己的舊愛, 別人的新歡 [el amor pasado de uno, el nuevo para el otro]
Trad. b. 他的舊書, 你的新書 [su libro viejo, tu libro nuevo]
Trad. c. 一己舊書, 他人新書 [un libro viejo de uno, el libro nuevo del otro]
Trad. d. 讓我們來舊書新用 [vamos a reciclar los libros viejos]

Este ejemplo es una traducción del eslogan que anima a donar libros para que la Casa del libro pueda reciclarlos y entregarlos a gente que los necesite. La traducción del chino recurre a la concordancia de la rima para que suene melódico para los lectores del chino.

Utilizar un juego de palabras inventado, aprovechando las caracteristicas la lengua de llegada, añade un toque dinámico a cualquier traducción. Emplear homófonos o dialectos también resulta original, sobre todo, para la traducción de títulos.

Ejemplo 6.

Buenos deseos para el nuevo año

Trad. a. 新年新希望 [Nuevo año con nuevo deseo]

Trad. b. 新年點心願 [Nuevo año se enciende nuevo deseo del corazón]

Trad. c. 新年發好願 [Nuevo año pedir buen deseo]

La traducción a. es una expresión que se oye cada año durante la época del año nuevo chino. Debido a su popularidad consideramos que sin duda esta traducción recibe una mayor aceptabilidad. Por otro lado, la traducción b. aprovecha la misma pronunciación entre "nuevo" (新, xin) y "corazón" (心, xin) en chino refleja que el deseo que se pide es tanto nuevo como del corazón. En cuanto a la traducción c., se emplea el verbo "pedir" del dialecto taiwanés (發, fa), así que resulta particularmente familiar y local disminuyendo la distancia con los lectores.

Ejemplo 7.

En el año 2000, Radio Nacional de España y la Fundación Crecer Jugando crearon la campaña "**Un Juguete, Una Ilusión**", con el objetivo de enviar juguetes a países en vías de desarrollo...

Trad. a. 玩具一件, 希望無限 [un juguete, trae infinitos deseos]

Trad. b. 一個玩具, 一個夢想 [un juguete, un sueño]

Trad. c. 一個玩具, 一個小確幸 [un jueguete, trae una felicidad pequeña y segura]

Observando las traducciones de títulos o eslóganes de actividades, se nota la creatividad, la capacidad lingüística y el impulso juvenil de los traductores aunque todavía estén aprendiendo. En el último ejemplo las tres traducciones son correctas con matices entre sí. Traducción a. es una traducción ideal para la publicidad porque la vocal en el último carácter de cada frase lleva la misma rima. Traducción b. expresa un punto de vista neutro, sirve como comparación de traducción a. debido a que tienen la misma idea expresándola de diferente modo. En cuando a traducción c. trasmite una moda japonesa de felicidad disminuida. Como en japonés se usan los mismos caracteres chinos, felicidad pequeña 小確幸, ha calado en la mentalidad china.

4. Conclusión

Los errores que hemos detectado parecen de tipo lingüístico pero en el fondo tienen una relación estrecha con el aspecto cultural, es decir, para conseguir una traducción adecuada en la lengua de llegada, se requiere tanto la competencia lingüística como cultural de ambas lenguas. Por otro lado, como el chino es la lengua materna de los alumnos, apenas cometen errores pragmáticos cuando lo usan individualmente. Si bien hemos visto que durante el proceso de traducción, se produce una interlengua por la transferencia del español en el chino. Esto nos recuerda la importancia de la lengua materna aunque la lengua A es sin duda la que manejamos mejor. Los ejemplos del apartado 3.3 constatan que un buen nivel de la lengua de llegada favorece la originalidad ya que permite ser creativos aprovechando las características de cada idioma. De los objetivos planteados en esta asignatura de traducción práctica, mediante una comparación

rigurosa entre el texto original y las traducciones, hemos conseguido satisfactoriamente los primeros cuatro objetivos particulares. Consideramos que a mayor experiencia y práctica mejor es la capacidad para traducir, de modo que al apreciar o criticar las traducciones se aprende igualmente, además se evita cometer los mismos errores. En cuanto a la celeridad del proceso traslativo, igual que el último objetivo que es adquirir capacidad y formación para conocer el contexto de las traducciones, se basa en una práctica continua y es el resultado de ejercicios sin interrupción a lo largo de todo el semestre. Consideramos que la traducción didáctica resulta una metodología que favorece el aprendizaje de la lengua extranjera sin limitarse a la metodología tradicional orientada a la gramática, sino que presta atención a todos los aspectos de la lengua, sobre todo la aceptabilidad del producto de la traducción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *The Far East Book Company 遠東圖書公司*. Disponible en: http://www.fareast.com.tw/main.htm [fecha de acceso: enero de 2013].
- *Far Eastern Department Stores 遠東百貨*. Disponible en: http://www.feds.com.tw/ [fecha de acceso: enero de 2013].
- HURTADO, A. (2001): *Traducción y traductología, Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- LIU, HEPING 劉和平 (2008): "翻譯教學方法論思考 On the Approaches of Teaching Translation", en Hongwei Chen 陳宏薇 (coord.), *方法. 技巧. 批評, 翻譯教學與實踐研究 Approaches, Techniques, and Criticism: Teaching and Practice of Translation*, 上海, 上海外語教育出版社, 62-65.
- NORD, CH. (1997/ 2004): *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome.
- SUN, KUN 孫坤 Y WANG, RONG 王榮 (2010): "佛經譯場--- 中國最早的外語學校 Escuela donde se traduce las sutras budistas--- la primera escuela de lengua extranjera en China", en *翻譯教學與研究 Translation Teaching and Research*, 1, 44-50.

Integración del alumnado sinohablante en el sistema universitario español

LAURA DE MINGO AGUADO
GABRIEL NEILA GONZÁLEZ
Alcalingua (Universidad de Alcalá)

1. Introducción

Dentro de las aulas universitarias españolas, cada vez encontramos más estudiantes de procedencia extranjera. Hasta hace unos años, esos estudiantes extranjeros pertenecían a programa de intercambio llamado *Erasmus* y solamente venían a estudiar un año y se volvían a su universidad de origen para continuar sus estudios. Sin embargo, a estos estudiantes se les están uniendo muchos otros estudiantes de fuera de Europa.

En nuestro centro, *Alcalingua*, perteneciente a la Universidad de Alcalá, cada vez vienen más estudiantes de procedencia china y cuyo objetivo no es otro que el de aprender español para acceder a un estudio universitario, ya sea de grado o de máster. Este tipo de estudiantes tienen muy claros sus objetivos y se involucran lo más posible en su aprendizaje. Hay que destacar que estos alumnos suelen permanecer durante un curso académico en nuestro centro y su nivel al comienzo varía, es decir, este tipo de estudiantes no viene con un español homogéneo.

2. Metodología

La metodología seguida en este estudio fue muy sencilla. En un principio, se elaboró una encuesta en donde los estudiantes tenían que responder su edad, su ciudad natal, los idiomas que hablan, los estudios, el tiempo que llevan estudiando español y por qué estudian en España. A continuación, había 20 preguntas relacionadas con su vida universitaria en España, las diferencias que encuentran con su país y si cambiarían algo de nuestro sistema educativo.

Hecha la encuesta, comenzó el contacto con antiguos estudiantes de nuestro centro más concretamente de los últimos tres años, es decir, que estudiaron en los cursos académicos del 2009-10; 2010-11; 2011-12. Para terminar, se dividieron las encuestas entre estudiantes de grado y de posgrado.

3. Estudiantes de grado

3.1. Tipología de estudiantes

Los estudiantes que comienzan a cursar un grado en la universidad española dentro del grupo-tipo que hemos escogido se encuentran entre los 19 y los 21 años. Son chicos que provienen de grandes ciudades dentro de su país y que han tenido un acercamiento intensivo al

idioma español en sus primeros compases dentro del programa que les trae a estudiar a España.

En primer lugar, antes de acceder al grado que hayan elegido, se forman durante un período de prueba de unos 9 meses en los que tienen que alcanzar un nivel B1 de acuerdo a lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia. Además, son muchas las razones que les traen a estudiar a nuestro país. La imagen de nuestro deporte y el amplio atractivo turístico que tiene nuestro país son dos de sus principales motivos para estudiar aquí.

Para concluir, estamos hablando de estudiantes que, en su amplia mayoría, acaban estudiando Turismo o Administración y Dirección de Empresas por una cuestión de empleabilidad dentro de sus países.

3.2. Resultado de las encuestas

Pasemos a analizar el resultado de las encuestas llevadas a cabo a los estudiantes que formaron parte de este estudio en este apartado.

En cuanto a su sentimiento de integración dentro de su universidad en España podemos ver que la amplia mayoría piensa que se ha adaptado con total normalidad aunque todavía un 25% de los estudiantes no tiene una visión tan positiva sobre esta cuestión como podemos ver en el gráfico del apartado de anexos.

La lengua utilizada por el profesor levanta más dudas en nuestros estudiantes. Un 50% piensa que todavía no puede entender completamente las muestras de lengua producidas por el profesor mientras que el otro 50% piensa que sí las puede llegar a comprender. Asimismo, en la tercera pregunta del cuestionario queda reflejado que nuestros estudiantes encuestados todavía siguen reconociendo que no entienden la totalidad de lo que el profesor dice en clase y que tienen que elaborar estrategias de comprensión para poder suplir esas carencias en la audición.

Si cambiamos el foco de atención y nos concentramos en la visión que tienen los mismos alumnos sobre su actuación en la clase de lenguas, nos encontramos con un resultado sorprendente y que, tal vez, pueda romper mitos y estereotipos sobre el alumnado de origen sinohablante. En este caso el 75% de los encuestados dicen que participan activamente en sus clases al contrario que el otro 25% que prefiere permanecer en silencio tomando apuntes. Asimismo, se afirma con una amplia mayoría de aprobación que el hecho de no entender todo el contenido de la clase no causa motivo de frustración en ellos si no que les alienta a seguir mejorando su español.

Es este problema que acabamos de mencionar y la falta de vocabulario específico de sus respectivos campos de estudio, las cuestiones que más preocupan a nuestro grupo de estudiantes de grado. De ahí se puede colegir que además de ser conscientes de sus propias carencias en la lengua, están más que dispuestos a solucionarlas.

A la hora de tomar apuntes sobre lo acontecido en la clase, nuestros estudiantes de origen sinohablante tienen más confianza si después de haber tomados los suyos propios, pueden cotejar su contenido con el de otro estudiante a pesar de que también afirman que, según la pregunta número ocho de la encuesta, sus compañeros les ayudan a veces con su trabajo en clase.

También es un hecho valorable que la internacionalización cada vez mayor de nuestras

universidades sea algo positivo para nuestros estudiantes porque si prestamos atención a la pregunta novena, vemos que son esos estudiantes internacionales los que comparten con ellos sus horas de trabajo fuera de la clase.

Otro resultado a tener en cuenta es el de la undécima pregunta de la encuesta en la cual nuestros estudiantes señalan que a la hora de estudiar para una prueba o examen necesitan comentar sus avances con sus compañeros en una mayoría relativa (37%). De ahí se puede deducir la importancia del aprendizaje colaborativo para ellos.

En cuanto a la figura del profesor como alguien alejado de los estudiantes, podemos establecer algunas respuestas interesantes como la pregunta número doce. En ellas nuestros encuestados se debaten entre los que no tienen problemas a la hora de ir a consultar cualquier problema al profesor y entre los que prefieren ir acompañados de un amigo o compañero de clase.

En otro orden de cosas, podemos señalar que nuestros estudiantes afirman que encuentran un ambiente acogedor y confiable en la vida española en la que se sienten preparados y motivados para poder desarrollar su aprendizaje tanto del idioma como del campo específico que han elegido en su Grado correspondiente. Asimismo, confirman la creencia preestablecida de que si comparan el sistema de clases en su país y en España, pueden ver que allí los alumnos se basan en los apuntes que recogen del dictado de sus profesores.

Por último, a la hora de responder a las preguntas abiertas en las que se les planteaba a los estudiantes cuáles serían los aspectos positivos y los mejorables de la universidad española, podemos ver algunos comentarios muy significativos. Por un lado, los estudiantes valoran muy significativamente la implantación de la nueva metodología que ha traído el Proceso de Bolonia a la universidad española. Dentro de ese conjunto de avances, creen que es algo muy importante el hecho de conceder menos importancia a los exámenes finales que anteriormente eran considerados como una única fuente de valoración por parte del profesor. La enseñanza práctica también es otro de los aspectos más destacados, desde su punto de vista. No obstante, siguen echando en falta una ayuda o tutela más adecuada para los estudiantes extranjeros y un coste menor para la matrícula de sus estudios.

4. Estudiantes de posgrado

4.1. Tipología de estudiantes

Los estudiantes que se adentran al sistema educativo español para especializarse se encuentran entre los 23 y los 27 años. No podemos decir que su procedencia sea de la misma zona puesto que pertenecen a distintas ciudades. Son estudiantes en las que el español suele ser su tercera y, en algún caso, su cuarta lengua. Llevan de entre dos a cuatro años estudiando el español y sus razones para estudiar en España son varias: les gusta el deporte español, piensan que el estudio no conoce fronteras, quieren ampliar sus conocimientos sobre Europa a la vez que aprenden un idioma hablado en todo el mundo. Aunque de todas las razones que se han expuesto, la que ha sido elegida por más estudiantes ha sido la de estudiar un idioma importante.

Estos alumnos han estado durante un curso académico estudiando español para llegar al nivel establecido para acceder a los estudios de posgrado. Dentro de sus estudios, se puede decir

que la mayoría ha optado por elegir un máster dentro de la rama de letras siendo muy pocos los que han elegido un máster relacionado con las ciencias.

4.2. Resultado de las encuestas

En este apartado, vamos a analizar los resultados obtenidos en este tipo de estudiantes.

La primera pregunta que se hizo fue acerca del nivel de adaptación. Como se puede observar en el gráfico, ninguno de ellos sintió que esa adaptación fuera dura. El 84% de los encuestados eligieron la opción de normal y solamente el 16% eligió la opción de fácil. De esta manera, se deduce que, para este tipo de estudiantes acostumbrados al sistema educativo universitario de su país no les ha resultado difícil su adaptación al de España.

La segunda pregunta, en donde se les preguntaba si los profesores hablaban rápido en la clase, sorprendentemente, la respuesta mayoritaria fue un no. Tan sólo un 25% de los encuestados contestaron que sus profesores hablaban rápido frente al 75% de los que decían que no. Con esto se puede deducir que este tipo de alumnado no ha visto problema en sus clases debido a la rapidez del habla de sus profesores.

Cuando se les preguntaba si entendían todo lo que decían los profesores, todos los estudiantes, sorprendentemente, coincidieron en la misma respuesta. Nuestras expectativas eran más negativas dentro de esta pregunta pero escogieron la b. Con esto se deduce que la mayoría están cambiando su papel dentro del aprendizaje y se adaptan a los nuevos métodos que experimentan en la universidad española. Además, el hecho de no entender a sus profesores en la clase no repercutió negativamente en cómo se sentían en clase. Al contrario, este hecho hace que se sientan motivados para seguir mejorando.

En la sexta pregunta, en donde se les preguntó por las afirmaciones con las que estaban más de acuerdo, hubo más variedad dentro de las respuestas elegidas, siendo la opción b, todavía es muy difícil para mí escuchar a gente nativa hablar en español, la menos elegida. A su vez, la opción a ha sido la más elegida. De aquí, se puede deducir que su mayor problema es la falta de vocabulario específico. Esta opción está muy seguida de la d, mi nivel de español todavía no es lo suficientemente adecuado. De esta manera, tienen dos grandes problemas: con su nivel de español porque piensan que no es lo suficientemente bueno, y con el vocabulario específico del grado que están cursando.

Dentro de su actitud en clase, en esta pregunta se dieron tres opciones siendo la b, solamente escucho al profesor y después le pido los apuntes a mis compañeros, la que no fue elegida por ninguno de los estudiantes. Los estudiantes optan por escuchar al profesor y coger apuntes o por hacer lo antes mencionado y pedirles a sus compañeros los suyos. La relación que tienen con sus compañeros es bastante buena. En ningún caso eligieron la opción c en donde se decía que nunca les ayudaban. La elección de las otras dos opciones ha sido la misma. De esta manera, se puede deducir que los estudiantes españoles suelen ayudar a los estudiantes chinos siempre o en la mayoría de las veces. En cuanto a sus compañeros a la hora de realizar un trabajo en grupo, la opción que nadie eligió fue la b. La opción que más ha sido elegida es la d en ella se dice que los estudiantes han hecho trabajos con todo tipo de estudiantes. Además, la opción c, en la cual sus compañeros eran solamente chinos, tan solo corresponde al 14% de los encuestados.

A su vez, estos estudiantes dicen que los estudiantes españoles en su clase no tienen ningún problema a la hora de relacionarse con los estudiantes extranjeros con un 67% de los encuestados a su favor y un 33% dice que los estudiantes dentro de su clase forman grupos según su nacionalidad.

Al hablar de su método de estudio, estos estudiantes optan por comentar sus avances con sus compañeros (83%) frente a un 17% en donde los estudiantes planificaban todo al detalle. Cuando van a una tutoría, el 83% de estos estudiantes no tienen ningún problema y solamente el 17% de los encuestados pedía ayuda a algún compañero para que fuera con él o que le ayudara a solucionar su problema.

En cuanto a la opinión que tenían sobre la universidad, el 83% de los estudiantes dijeron que sí les gustaba y el 17% decía que era similar a la de su país. El sentimiento que tienen de integración, el 83% de los encuestados se sentían integrados dentro de la vida española mientras que el 17% decía que no. Por lo tanto, se ve que no hay correspondencia en su sentimiento de integración puesto que sí se ven integrados dentro del sistema educativo español pero no dentro de la vida española.

Para la figura del profesor, la opción b en donde el profesor es alguien que puede ayudar a buscar información o dar información es la opción más elegida y con un 33% la opción en la que el profesor era la referencia fundamental. En el momento de comparar con nuestro sistema educativo con el de su país, en la siguiente pregunta se les expuso diferentes maneras en las que podía estar el estudiante dentro de la clase. En este momento tuvimos un 50% entre las dos opciones (la a y la c), en donde las maneras más comunes de trabajar son escuchando al profesor y tomando apuntes en silencio y realizando trabajos en grupo e individuales de investigación sobre algún tema.

En cuanto a la mejor manera de que una clase se lleve a cabo, el 38% de los encuestados optaron por la opción c en donde veían la mejor manera la de realizar trabajos en grupo e individuales de investigación sobre algún tema. La siguiente opción más elegida ha sido la b en donde veían que lo más importante era la participación activa en debates y discusiones en grupo.

En las respuestas abiertas, cuando se les preguntó por las cosas positivas que veían en la sistema universitario español, lo que más valoran es que es una enseñanza práctica donde los profesores enseñan a los estudiantes los conocimientos básicos para que luego hagan prácticas o trabajos de investigación sobre ese tema, ya sea en grupo o individualmente. Además, valoran también la libertad de expresión. Su opinión acerca de qué mejorarían del sistema español, muchos de ellos han dicho "ni idea" y otros han dicho que sería más útil que hubiera aulas virtuales e incluso que no hubiera examen escrito.

A la hora de hablar de las diferencias de sus países, ven que el sistema español es más humanístico y que los profesores no solo prefieren que los estudiantes hagan presentaciones orales o debates sino que también aceptan ideas contrarias a ellos. A su vez, valoran la capacidad de investigación de los estudiantes.

5. Conclusiones

Como modo de conclusión, podemos afirmar que estas primeras encuestas que acabamos de presentar en este artículo forman parte de un estudio que puede verse ampliado mucho más allá. Las primeras reflexiones que se pueden extraer de nuestro trabajo son bastante positivas. Creemos que al haber realizado una encuesta escrita los estudiantes han sido capaces de expresarse libremente sobre las preguntas que se les han planteado. En ellas se ha demostrado que la mayoría de los estudiantes se ven integrados en un país y una universidad que les gusta aunque también se confirma que su principal laguna es la poca especialización de su vocabulario técnico dependiendo del campo que cada uno haya elegido.

Además, la visión que tienen estos estudiantes no es nada negativa, al contrario, es positiva. Cuando ven alguna dificultad dentro de su aprendizaje lo ven como un motivo más para estudiar y esforzarse. Asimismo, son estudiantes que se ven integrados dentro del sistema educativo español pero que no se sienten de la misma manera en la vida española.

Referencias Bibliográficas

- Cortés Moreno, M. (2002): "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela*, 52, 77-98.
- Lu Jinsheng (2008): "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas de español en el contexto chino", [en línea] *México y la Cuenca del Pacífico*, 11/32, 43- 54. Disponible en: www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/pacifico/revista32/01%20Introduccion.pdf [fecha de acceso: 5 de diciembre de 2012].
- Mok, I., Chik, P.M., Marton, F. y otros (2001): "Solving the Paradox of the Chinese Teacher", en Watkins, A.D. y Biggs, J.B. (eds.), *Teaching the Chinese Learner. Psychological and Pedagogical Perspective*, CERC and ACER.
- Oxford, L.R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Harper and Row/Newbury House.
- Puig, M. (2008): *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino*, Memoria de Máster, Universidad Rovira i Virgili.
- Rao, Zhenhui (2006): "Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspectives", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27/6, 491-508.
- Salili, F, (1996): "Accepting personal responsibility for learning",en Watkins y Biggs (ed.),*Teaching the Chinese Learner.Psychological and Pedagogical Perspective*,CERC & ACER
- Sánchez Griñán, A. (2006): "Dificultades del enfoque comunicativo en China", en *I Congreso Virtual E/LE (editorial Ediele)*. Disponible en: http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48 [fecha de acceso: 5 de diciembre de 2012].
- _____ (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y*

posibilidades del enfoque comunicativo, Tesis Doctorales en Red: http://www.tesisenred.net/TDR-0731108-134322/index_cs.html [fecha de acceso: 5 de diciembre de 2012].

- _____ (2009): "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", *marcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf

ANEXO

Resultado de la encuesta

1. ¿Cómo ha sido tu adaptación en el sistema educativo español?

a. Fácil
b. Normal
c. Dura

2. ¿Te parece que los profesores hablan rápido?

a. Sí
b. No

3. ¿Entiendes todo lo que dicen los profesores?

a. Sí, entiendo todo.
b. Sí pero no todas las palabras.
c. No, me resulta realmente difícil entender al profesor.
d. No, no entiendo nada.

4. Señala la respuesta que más se acerque a tu realidad:

a. Participo en clase muchas veces para dar mi opinión

b. Prefiero estar callado y los demás hablen.

c. El profesor es el único que debe hablar en una clase.

5. ¿Cómo te sientes si en clase no entiendes todo lo que el profesor dice?

a. Frustrado

b. Motivado para seguir mejorando tu español

c. Preguntar a los profes o compañeros. Iría a la tutoría seguro

6. Señala la afirmación o afirmaciones con las que estés más de acuerdo.

a. Me falta vocabulario específico para entender los conceptos que estudio en la carrera.

b. Todavía es muy difícil para mí escuchar a gente nativa hablar en español.

c. Escribir en español es lo más complicado para mí.

d. Mi nivel de español todavía no es lo suficientemente adecuado.

e . Mejorar el español, o cualquier lengua me parece un necesario continuo, y no llegará el momento en el que podemos tener lo completo y lo todo.

7. ¿Qué haces en clase?

a. Escucho al profesor y cojo apuntes.

b. Solamente escucho al profesor y después le pido los apuntes a mis compañeros.

c. Escucho al profesor, cojo apuntes y le pido a mis compañeros los suyos.

8. ¿Te ayudan tus compañeros?

a. Sí, me ayudan en todo

b. A veces

c. Nunca

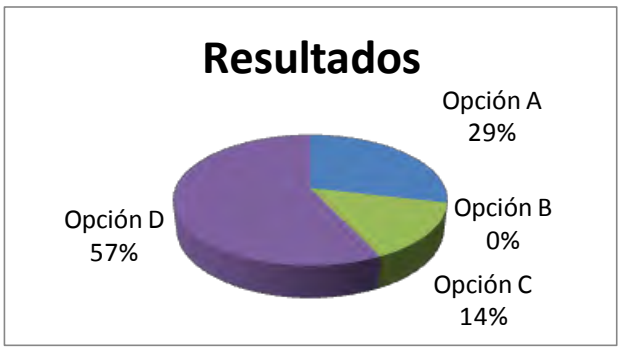
9. Cuando has tenido que hacer algún trabajo, ¿quiénes eran tus compañeros?

a. Personas españolas

b. Personas extranjeras

c. Chinos

d. He hecho trabajos con todo tipo de compañeros

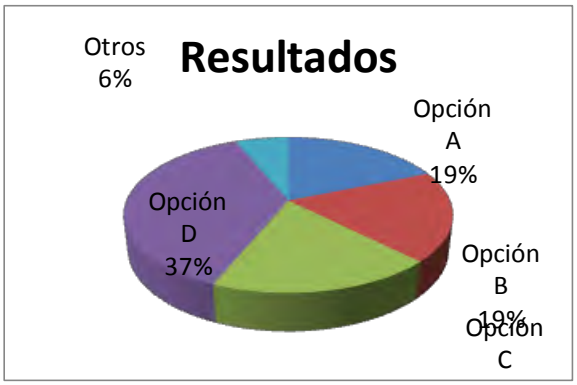


10. Los estudiantes en la universidad:

a. No se relacionan con los estudiantes extranjeros.
b. Se relacionan con los estudiantes extranjeros sin problemas.
c. Forman grupos según su nacionalidad.

11. ¿Cuál es tu método de estudio?

a. Lo dejo todo para última hora.
b. Planifico todo al detalle.
c. Prefiero estudiar todo de memoria.
d. Comento mis avances con mis compañeros.
e. Todos



12. Si tengo que acudir a una tutoría para preguntar mis dudas al profesor:

a. No voy porque me siento inseguro a la hora de expresar mis dudas al profesor.
b. Voy sin problemas.
c. Pido ayuda a algún compañero para que venga conmigo o me ayude a solucionar mi problema.

13. ¿Te gusta la universidad en la que estudias?

a. Sí

b. No

c. Es similar a las de mi país

14. ¿Te sientes integrado en la vida española?

a. Sí

b. No

15. La figura del profesor es:

a. La referencia fundamental para que todo funcione.

b. Alguien que nos puede ayudar a buscar información o información importante.

16. En las clases en mi país solemos:

a. Escuchar al profesor y tomar apuntes en silencio.

b. Participar activamente en debates y discusiones en grupo.

c. Realizar trabajos en grupo e individuales de investigación sobre algún tema relevante.

17. De las anteriores afirmaciones, ¿cuál te parece la mejor para que una clase se lleve a cabo?

a. La afirmación a.

b. La afirmación b.

c. La afirmación c.

d. Varias de las anteriores son válidas. (En este caso, señala cuáles)

18. ¿Qué cosas positivas tiene la universidad española? (Se menciona en la presentación)

19. ¿Qué mejorarías del sistema universitario español? (Se menciona en la presentación)

20. ¿Encuentras muchas diferencias entre los profesores de tu país y los españoles? En caso afirmativo, explícalas.

a. Sí (Razones)

b. No

Dictado en la enseñanza del ELE para los alumnos chinos

NI MAOHUA
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

El dictado ha sido una práctica habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras que está asociado mucho al método tradicional o método gramática-traducción. Aunque quedó condenado al olvido con la aparición de los primeros enfoques comunicativos, posteriormente se ha reconsiderado su utilidad.

La comunicación presente se basa a la experiencia de muchos años de enseñanza de español a los alumnos universitarios chinos del segundo curso. Primero se analizan las dificultades de los alumnos en el aprendizaje del español, sobre todo en el nivel inicial-intermedio. Luego se desarrolla la razón por qué insistimos en imponer el dictado como ejercicio en el aula y así como forma de evaluación. Con los datos analizados de las correlaciones entre el dictado y otros ítems del EEE-4 (Examen de Español como Especialidad, nivel 4), intentamos mostrar que el dictado tiene mucho que ver con las destrezas de lengua extranjera que se exige manejar a los alumnos. Según nuestra experiencia didáctica, en la última parte de la comunicación se exponen sugerencias de la forma del ejercicio y el contenido del texto que no son tan novedosos pero que creemos adecuados para alumnos del segundo curso.

1. Introducción

El dictado tiene una historia que se remonta a tiempos antiguos. En la Edad Media fue utilizado para transmitir contenido de los cursos de maestro a alumno. En el siglo XVI se empezó a aplicar en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el siglo XIX fue utilizado extensivamente en la enseñanza de lenguas extranjeras en el conjunto del método gramática-traducción (Stansfield, 1985).

Según la extensión del texto que haya que transcribir, el dictado puede consistir en que el alumno transcriba letras de palabras incompletas, una serie de palabras aisladas, huecos de palabras en frases incompletas, frases que forman parte de un texto incompleto, o bien el texto completo.

En esta presente, el dictado que discutimos trata del texto completo, forma que corresponde al nivel de alumnos chinos del segundo curso de lengua española. Aunque el dictado quedó arrinconado con la aparición de los primeros enfoques comunicativos en los años 60 del siglo XX, los docentes chinos nunca dejamos de utilizar esta técnica en el aula de enseñanza del ELE puesto que la consideramos adecuada para desarrollar las destrezas del idioma extranjero a los alumnos chinos.

2. Dificultades que encuentran los alumnos chinos en la primera etapa del aprendizaje del español

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, las dificultades que encuentran los alumnos siempre están sujetas a la distancia lingüística entre la lengua materna y la extranjera.

El chino y el español son muy diferentes en cuanto al sistema morfológico y la estructura sintáctica. Hablando de la morfología, la diferencia más distinguida entre los dos idiomas existe en la tipología: el chino pertenece a la lengua aislante y el español, a la flexiva. Frente a los complicados accidentes en las palabras en español: géneros, números, modos, tiempos, personas y casos, sin prácticas de ejercicios estructurales y mecánicos, a los estudiantes chinos les resultaría imposible manejar bien el español al nivel gramatical. En el nivel de la estructura sintáctica, al español le importa más que al chino la concordancia pero menos el orden de los elementos oracionales. O mejor dicho, para el español la forma es más importante y para el chino, el concepto.

Si bien los alumnos pueden manejar los conocimientos gramaticales con los ejercicios por escrito, el gran miedo que tienen los aprendices chinos consiste en la comprensión auditiva. Eso, aparte del límite de vocabulario, se debe a las características distintas de español y chino en cuanto a la fonética. El chino usa el carácter monosilábico que funciona como unidad básica mientras que el español tiene como la suya la palabra cuyo número de las sílabas varía mucho. Al leer español, los sonidos comprendidos dentro de un mismo grupo fónico, entre dos pausas sucesivas de la articulación, cualquiera que sea el número de palabras de que conste dicho grupo, aparecen en la pronunciación tan íntima y estrechamente enlazados entre sí como los sonidos que componen una misma palabra. Al escucharlo, los estudiantes chinos no saben cómo dividir ese sonido agrupado en palabras adecuadas y muchas veces confunden el sentido. Un ejemplo muy sencillo: al escuchar "se ha sido", irían a pensar que es "sea sido" y la frase entera que escuchan no les tendría sentido.

Otras dificultades varían en detalles según diferentes alumnos. Pero según años de experiencia de la enseñanza del ELE en el aula china, las dos arriba mencionadas están más destacadas. No se superarán sin una abundancia de ejercicios. Uno de ellos a que acudimos es el dictado.

3. Problemas que resuelven el dictado

3.1. Como método de enseñanza

El dictado es un ejercicio que el alumno escucha, comprende y escribe un texto oral. El alumno no transcribe una serie de fonemas aislados sin sentido, sino frases que le significan algo. En el proceso del ejercicio, están implicadas la comprensión auditiva y la escritura. La primera es receptiva y la segunda, productiva.

La utilidad del dictado es formar y poner a prueba la capacidad perceptiva del alumno. Como el texto se lee dividido en frases más cortas, con pausa que permite al oyente escribir las palabras correspondientes, tanto el nivel del léxico, como el de la velocidad resulta bastante

aceptable para que el alumno comprenda el contenido del texto. Así con el tiempo y más formación o ejercicios del dictado, los alumnos se acostumbran a escuchar un trocito de serie de sílabas que les resultan significantes y se van desarrollando la habilidad de comprensión auditiva conquistando el medio a ella.

En cuanto al proceso de escribir, el dictado sirve como práctica del reconocimiento auditivo de vocabulario o elementos gramaticales ya enseñados. Los alumnos escriben lo que crean correcto y de forma correcta. De esta manera, aunque el dictado no se puede considerar la misma expresión escrita, ayuda a los alumnos a saber mejor escribir y evitar cometer errores gramaticales.

En realidad, como el texto del dictado no suele ser muy largo y muchas veces está conforme al nivel del léxico que está aprendiendo el alumno, igualmente se puede aprovechar para servir del tema de expresión oral. No funciona eso siempre y tampoco es el motivo principal del ejercicio, pero sigue siendo un intento de aplicar cualquier material didáctico para desarrollar lo más ampliamente posible las destrezas lingüísticas de los alumnos.

Otra puntualización que hay que mencionar es que este ejercicio no exige mucha experiencia al profesor que dicta el texto. No decimos que al leer el texto oral, no se preste ninguna atención a las técnicas. Pero el hecho es que basta con pronunciar correctamente el español (eso es a lo mejor la exigencia básica a un calificado profesor de lengua extranjera), manejar bien el tiempo (o la velocidad) de leer el texto, y dividir el texto en sintagmas adecuados. Las últimas dos técnicas se pueden diseñar antes de realizar el ejercicio y no son difíciles de efectuar.

3.2. Como método de evaluación

El dictado es un ejercicio de resolución cerrada que permite medir cuantitativamente la competencia del alumno. En el Examen de Español como Especialidad Nivel 4 (EEE-4)[1] de China que se realiza entre todos los alumnos universitarios del segundo curso de la especialidad de español, el dictado es una de las evaluaciones imprescindibles que muestra los conocimientos fónicos, ortográficos, léxicos y morfológicos del alumno.

El EEE-4 se elabora por la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín y se corrige por la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái y la Universidad de Nanjing (hasta el año 2011). Cada año se entrega un informe sobre diferentes ítems del examen para analizar los problemas que existen en el aprendizaje y eso también sirve de la orientación de sugerencia para el futuro método de enseñanza. La siguiente tabla muestra los tipos de errores en el ítem del dictado que cometen los alumnos que participan en el EEE-4 del 2012[2]:

[1] Examen de evaluación para la fase básica del aprendizaje de español de los alumnos unviersitarios. Se desarrolla a partir del año 1999 por la Coordinación de Español del Consejo Nacional para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras de China, subordinada al Ministerio de Educación de China. Se realiza a finales del segundo curso del aprendizaje.

[2] Los datos del análisis provienen de 189 muestras que se sacan de un total de 440 alumnos de 10 universidades al azar. Las notas de los 189 alumnos de muestra vacilan entre 6 y 9.75 de 10 puntos en total.

Tabla : tipos de errores					
tipo	**forma**	**No. de errores**	**Porcentaje de forma%**	**suma**	**Porcentaje de tipo%**
Ortografía	añadir u omitir palabra(s)	132	13.66	756	78.26
	sonora /sorda	83	8.59		
	homofonía	26	2.69		
	acento	103	10.66		
	/s///θ/	4	0.41		
	/l///r/	3	0.31		
	orden de palabra	1	0.10		
	otros	404	41.82		
Gramática	conjugación de verbo	48	4.97	97	10.04
	número	19	1.97		
	género	16	1.66		
	artículo	14	1.45		
Escritura	mayúscula/ minúscula	12	1.24	113	11.70
	puntuación	46	4.76		
	redundancia de acento	55	5.69		
Total		966	100	966	100

Fuente: Equipo de corrección del EEE-4 del 2012

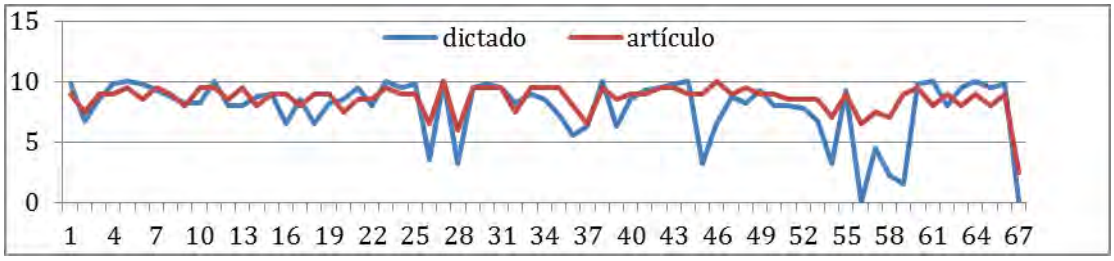
Con análisis de palabra por palabra, podemos clasificar los errores de los alumnos y tanto el problema fonético como gramatical hasta la negligencia se reflejan en el ejercicio del dictado. Los errores son el resultado de la percepción errónea sonora y la producción incorrecta de escritura. De manera que el dictado ayuda al alumno a diagnosticar y corregir diferentes tipos de errores.

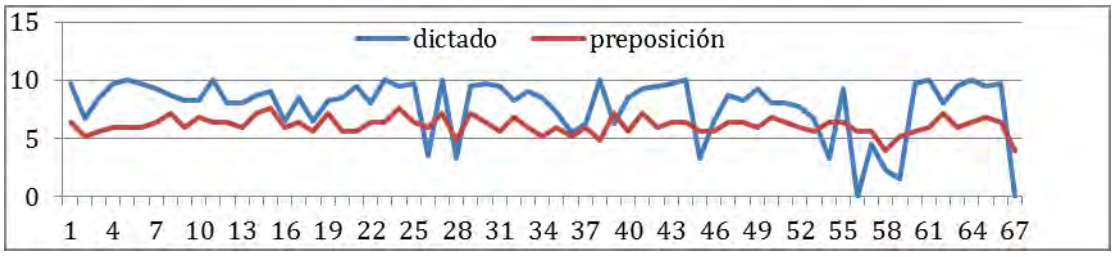
3.3. Correlación entre el dictado y otros ítems en el EEE-4

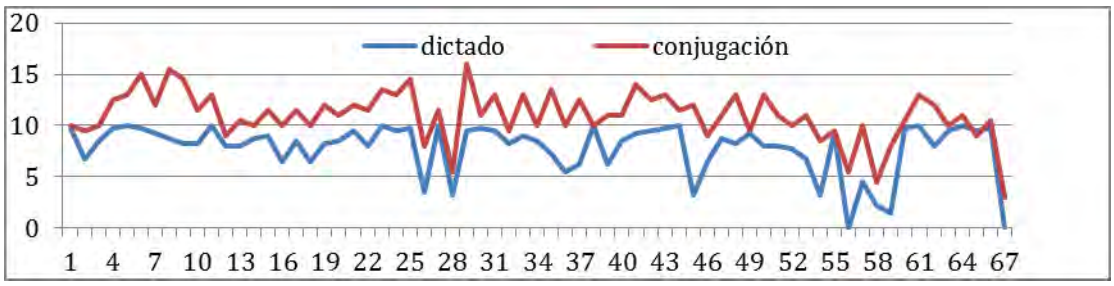
El EEE-4 se divide en 2 secciones: sección por escrito y sección auditiva y oral. En la tabla siguiente, se muestran los ítems de las dos secciones del Examen.

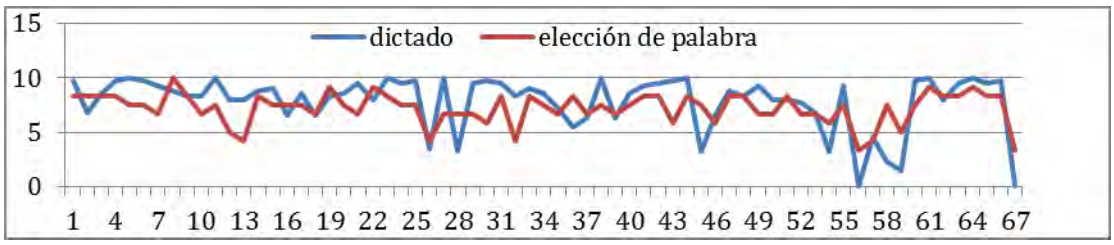
<table>
<tr><td colspan="3">EEE-4 (2012) (150 puntos)</td></tr>
<tr><td rowspan="8">1ª sección</td><td colspan="2">Artículo (6 puntos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Preposición (8 puntos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conjugación verbal (18 puntos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Elección de palabra (6 puntos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Corrección (gramática y vocabulario) (10 puntos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Traducción (del chino al español) (21 puntos)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Comprensión de lectura</td><td>Referencia (gramática) (8 puntos)</td></tr>
<tr><td>Comprensión de frases (5 puntos)</td></tr>
<tr><td>Interpretación en español (comprensión y expresión escrita) (10 puntos)</td></tr>
<tr><td>Traducción (del español al chino) (8 puntos)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2ª sección</td><td colspan="2">Dictado (10 puntos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Expresión oral (20 puntos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Comprensión auditiva (20 puntos)</td></tr>
</table>

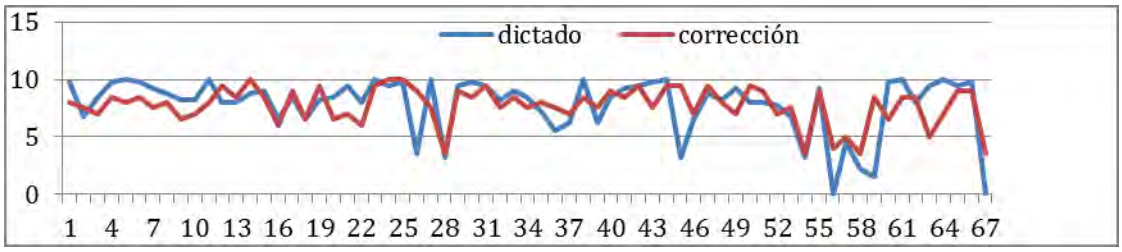
Se puede observar que en este Examen, la gramática tiene un peso importante. Entre todos los ítems, *artículo, preposición, conjugación verbal, corrección, referencia* pertenecen totalmente al terreno gramatical, mientras que en *elección de palabra, traducción (tanto del chino al español como al revés), comprensión de frases e interpretación en español* los conocimientos gramaticales también juegan un papel importante. De manera que con estudiar las correlaciones de los ítems de la primera sección con el dictado se puede averiguar en qué grado el último ejercicio puede reflejar el manejo de los conocimientos gramaticales de los alumnos. Y también hacemos un cuadro para mostrar la correlación entre el dictado y la compresión auditiva para demostrar su relación. Los datos se sacan de las notas de los alumnos de SISU que participaron en el EEE-4 del 2012. El número de la muestra es de 67 alumnos. Aunque la muestra no es de una cantidad muy grande, es suficiente para hacer una demostración. En realidad, la ventaja de tomar los datos de una misma universidad se debe al mismo ambiente didáctico para los alumnos de la muestra. Es fiel la relación que tiene el dictado con otras capacidades lingüísticas del alumno.

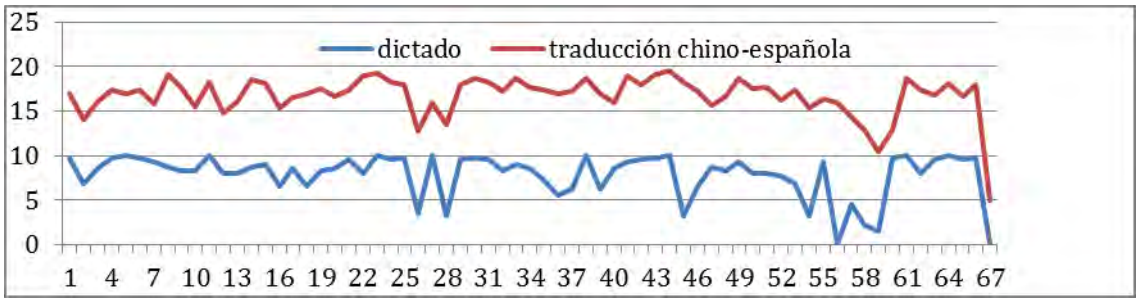

dictado
artículo
15
10
5
0
1 4 7 10 13 16 19 22 25 28 31 34 37 40 43 46 49 52 55 58 61 64 67

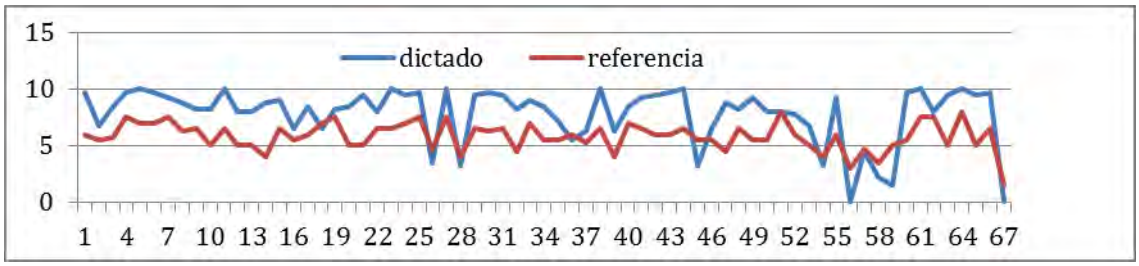

dictado
preposición
15
10
5
0
1 4 7 10 13 16 19 22 25 28 31 34 37 40 43 46 49 52 55 58 61 64 67

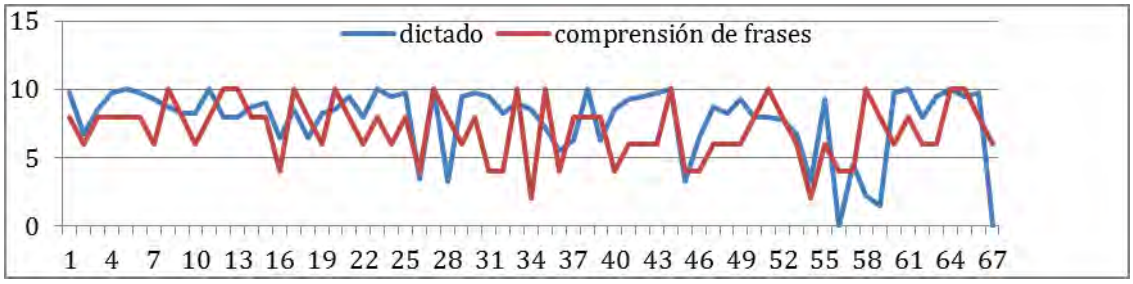

dictado
conjugación
20
15
10
5
0
1 4 7 10 13 16 19 22 25 28 31 34 37 40 43 46 49 52 55 58 61 64 67

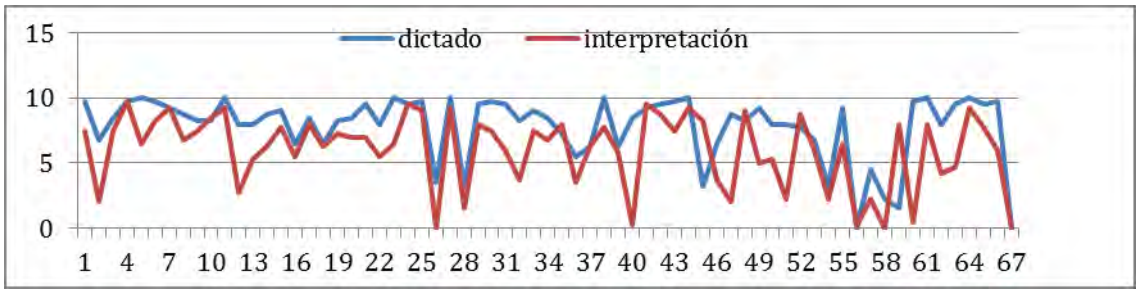

dictado
elección de palabra
15
10
5
0
1 4 7 10 13 16 19 22 25 28 31 34 37 40 43 46 49 52 55 58 61 64 67

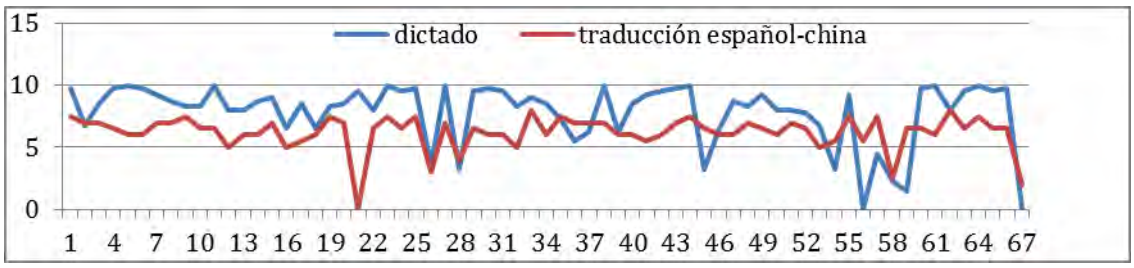

dictado
corrección
15
10
5
0
1 4 7 10 13 16 19 22 25 28 31 34 37 40 43 46 49 52 55 58 61 64 67

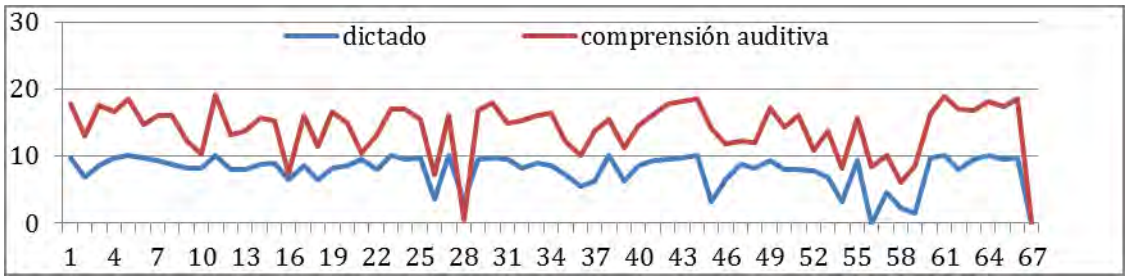

dictado
traducción chino-española
25
20
15
10
5
0
1 4 7 10 13 16 19 22 25 28 31 34 37 40 43 46 49 52 55 58 61 64 67











Según los cuadros arriba elaborados, el dictado tiene menos correlación significante con *traducción español-china*. Es porque en el proceso receptivo del dictado, si bien los alumnos acuden a su lengua materna para comprender el texto, en el proceso productivo, ellos tienen que volver a la expresión en español. Pero la traducción español-china tiene mucho que ver con el

nivel de la expresión en chino. Además, el proceso receptivo de la traducción español-china no se realiza auditivamente, sino que se cumple leyendo el texto. Es mucho más fácil para la mayoría de los alumnos chinos.

El otro ítem que no tiene tanta correlación positiva con el dictado es *preposición*. Eso está un poco al contrario de nuestra suposición. Pero como el sistema de preposición de español es muy diferente al de chino, es uno de los conocimientos más flexibles de manejar para los alumnos chinos. Al hacer este ejercicio, los alumnos tienen que aplicar el análisis lógico y la memoria como estrategia. Y no hay pocas veces que los alumnos utilizan una preposición al azar o adivinando. Cuando cumplen el ejercicio sin depender totalmente de los conocimientos aprendidos en clase, es difícil reflejar su relación con las otras destrezas manejadas por los alumnos.

En cuanto al resto de los ítems, están altamente correlacionados con el dictado, sobre todo *compresión auditiva*, *interpretación* (en español), *traducción chino-española*. Eso puede comprobar las palabras de Madson (1983): "El dictado puede evaluar el nivel global de una lengua".

4. Dictado en el aula de enseñanza del ELE para los alumnos del segundo curso

4.1. Forma del ejercicio

En nuestra aula, adoptamos la forma más convencional para el procedimiento del dictado: en primer lugar, se lee el texto completo a velocidad normal para que los alumnos se hagan una idea general; en segundo lugar, se lee de nuevo el texto cortando los sintagmas con pausas, con cada sintagma de dos veces, de forma que los alumnos tengan suficiente tiempo para recordar el texto y transcribirlo; por último, se lee otra vez el texto completo a velocidad normal para que los alumnos revisen su transcripción. La puntuación se lee en las últimas tres veces. Después de leer, se deja como un minuto para que los alumnos hagan correcciones necesarias. Hay que dividir el texto en sintagmas adecuados. Controlamos el número de palabras de cada sintagma para que no exceda a 8 y así que los alumnos no se sienten demasiado nerviosos al escribir lo que oigan. Pero cada sintagma debe tener un significado relativamente completo, porque una serie de palabras sueltas sin sentido resultarán más difíciles de recordar.

4.2. Sugerencia del texto para el dictado

En general hacemos el ejercicio del dictado en los primeros minutos de una clase. Así se exige a todos los alumnos que se dediquen activamente a la clase y concentren su atención en ella al principio. Una conversación también puede ser buen calentamiento para empezar una clase. Pero no todos los alumnos, a lo mejor, participan en la actividad. Sin embargo, el dictado mueve a todo alumno en el aula.

No se puede elegir texto muy largo porque el dictado requiere mucha labor, y mucha concentración. Si el texto es largo, se cansarán los alumnos y no se verán muy buen efecto. En general utilizamos como material del dictado textos de 130 palabras como máximo. Según la forma del ejercicio que adoptamos, todo el procedimiento dura unos 15 minutos. En cuanto al léxico del texto, hay que prestar atención a que las palabras nuevas no excedan al 5% del número

de palabras del texto completo porque un exceso de palabras desconocidas impiden a los alumnos comprender bien el texto oral.

No todos los textos son adecuados para el ejercicio del dictado. Al nivel del léxico, hay que considerar bien el vocabulario que manejan los alumnos. Tampoco es aconsejable que el texto contenga muchas siglas, sobre todo las muy desconocidas. Para asociar bien todos los diseños de la clase, muchas veces elegimos para el dictado un texto que tiene que ver con el tema de la nueva lección. Si lo hacemos antes de aprender la nueva lección, el dictado puede ser un calentamiento para que los alumnos se familialicen con el vocabulario vinculado con el texto de la lección que van a aprender. Si se hace el dictado después, ayudará a los alumnos a repasar lo que han estudiado.

4.3. Forma de corrección

Siendo un ejercicio realizado en el aula, es importante hacer a los alumnos enterarse en tiempo del resultado de la corrección, así que se darán cuenta inmediatamente de los errores cometidos y los corregirán en tiempo. Si no se corrige los errores en tiempo, éstos tendrán una resistencia en la mente de los aprendices y serán más difíciles de corregir.

En general, aplicamos tres formas de corrección para el dictado realizado en el aula:

A. El profesor recoge los papeles del ejercicio y los corrige después de la clase. Hace comentario del ejercicio en la próxima clase, dos días como máximo después de la realización del dictado.
B. Después del ejercicio, el profesor hace a un alumno copie su transcripción en la pizarra. El profesor la corrige ante todo alumno y analiza los errores.
C. Después del ejercicio, el profesor copia el texto original en la pizarra. Los alumnos se cambian el papel del ejercicio para corregirse entre sí.

La primera forma dura más tiempo para que los alumnos reciban el resultado de la corrección. Pero el profesor puede conocer mejor la situación de todos los alumnos. Los errores comunes sirven para la reflexión sobre la enseñanza. La segunda muestra directamente problemas de un alumno y puede ser un ejemplo para que los demás hagan una comparación con sus propios errores. La tercera les ofrece a los alumnos oportunidad a cambiar el papel del corregido por corrector. Es un proceso del pasivo al activo y los alumnos conocen los errores desde otro ángulo que estimula la responsabilidad e iniciativa. Las últimas dos posibilitan una respuesta rápida a los alumnos con un texto original y correcto. Los alumnos no tardan en saber los problemas que tienen. Pero el profesor no tendrá una vista panorámica. De manera que las tres formas se utilizan alternativamente con diferentes motivos.

Una cuestión técnica es que no tiene importancia que el alumno cometa errores ortográficos en palabras que nunca ha visto en su forma escrita. Lo relevante es que la transcripción esté justificada fonológicamente. Por ejemplo el fenómeno de sin *h* o con *h*, la confusión de *b* y *v*, de *g* y *j*. Pero si la palabra es muy usual y corresponde al nivel del vocabulario de los alumnos, el caso de los ejemplos se puede considerar una falta ortográfica.

5. Conclusión

El dictado ha sido utilizado durante siglos como herramienta valiosa del aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque los lingüistas no están uniformemente de acuerdo con su valor, nosotros lo creemos un recurso eficaz en la enseñanza de español para los estudiantes chinos según nuestra experiencia didáctica. El dictado refleja los problemas que tienen los alumnos en el aprendizaje y hace que los alumnos y el profesor sean conscientes de los errores de comprensión fonológica y gramatical de los estudiantes. De acuerdo con la diferencia tan distanciada entre chino y español, sin manejar bien los conocimientos gramaticales, un alumno chino no desarrollará bien las destrezas del idioma español. El dictado tiene una relación estrecha con la comprensión auditiva porque ambas técnicas requieren primero al alumno que agudice la habilidad de percepción del oído. Mientras que la comprensión auditiva siempre consiste en una tarea difícil para los alumnos chinos, el dictado, con texto relativamente corto, puede ser punto de partida para quitarles a los alumnos el miedo con la comprensión auditiva. Además, el dictado puede servir como un ejercicio tanto del acceso a una nueva lección como de revisión.

Referencias Bibliográficas

- Bordón, T. (2000): "La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE", *Carabela, 49: el Desarrollo de la Comprensión Auditiva en el Aula de E/ LE*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- Brown, G. (1986): "Investigation Listening Comprehension in Context", *Applied Linguistics*, 25, 4.
- Davis, P. y Rinvolucri, M. (1988): *Dictation: New methods, new possibilities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1999): *Understanding Second Language Acquisition*, 上海，上海外语教育出版社。
- Fisher, M.C. (2001): "Dictation: What and How Students Learn From It", *AYMAT Individual Thesis/ SMAT IPP Collection,* Paper 458. Disponible en: http://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/458
- Madsen, H.S. (1983): *Techniques in Testing,* Oxford, Oxford University Press
- Montalvan, R. (1990): "Dictation updated: Guidelines for teacher-training workshops", en *English language programs, U.S. Department of State.* Disponible en: http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictn2.htm
- Poch, D. (1999): *Fonética para Aprender Español*, Madrid, Edinumen.
- Quilis, A. y Fernández, J. (1982): *Curso de Fonética y Fonología Españolas*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Rixon, S. (1986): *Developing Listening Skills*, Londres, MacMillan.
- Rosales, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea.

- Sawyer, J. O. y Silver, S.K. (1961, 1972): "Dictation in language learning", en H.B. Allen y R.N. Campbell (eds.), *Teaching English as a second language*, 2nd ed, San Francisco, McGraw-Hill International Book Company, 223-229.
- Stansfield, C. (1985): "A history of dictation in foreign language teaching and testing", *The Modern Language Journal*, 69/2, 121-128.
- Diccionario ELE [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele
- 高校外语专业教学指导委员会，2005，《高等学校西班牙语专业四级考试真题与解析》，上海：上海外语教育出版社。

Desafíos culturales y sociopragmáticos para los estudiantes taiwaneses de E/LE en los temas del nivel A1 explicados desde la idiosincrasia china

LUIS RONCERO MAYOR
Universidad Nacional de Taiwán

1. Introducción

A pesar de la globalización y de las nuevas tecnologías, los obstáculos a nivel de comprensión cultural a los que se enfrenta el estudiante taiwanés de español son notables. Si bien gracias a las comunicaciones se han difuminado las barreras culturales y el mundo occidental está más cerca de los estudiantes, es así sólo a un nivel superficial y de imitación. La idiosincrasia china está presente en todo momento, lo cual se puede convertir en una espada de doble filo. Por un lado, es de gran utilidad tanto para contrastar la realidad hispana y china; por el otro, esta dicotomía puede crear malentendidos y levantar barreras en los temas que se han de asimilar según los niveles definidos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL).

En la actualidad se han definido mediante las letras A, B y C seis niveles de aprendizaje de segundas lenguas: acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio operativo eficaz y maestría (MECD, 2002: 25). En líneas generales, esta división se corresponde con los niveles *básico, intermedio* y *avanzado*. El punto de partida está en los trabajos de Trim (1978), donde se dejaba entrever el inicio de un consenso de niveles de referencia comunes a los países miembros de la Unión Europea.

Extraído de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002: 25).

En el presente trabajo vamos a centrar nuestra atención en el nivel A1 de *acceso*. En particular se van a explicar en detalle aspectos relacionados con los saludos y las presentaciones, siempre partiendo desde la realidad cultural y lingüística china. El objetivo es acercar ambas realidades y construir un puente con información que sirva para lograr un entendimiento mayor. Para los profesores este conocimiento les proporciona mayor confianza para enfrentarse a alumnos sinohablantes. Éstos, por su parte, sentirán más seguridad al saber que el profesor es conocedor de su realidad. Así pues, se trabajan el aspecto práctico y el emotivo, repercutiendo positivamente en la enseñanza a nivel sociopragmático.

2. La indivisibilidad entre lengua y cultura

Según la escala global que aporta el MCERL de las diferentes etapas, el estudiante que ha alcanzado el nivel A1 presenta las siguientes características:

> Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 26).

Partiendo de esta base teórica se han elaborado manuales de enseñanza del español como lengua extranjera de diversa índole para hacer que el alumno alcance este nivel y los sucesivos. En su mayoría estos libros están pensados para hacer frente a las necesidades de alumnos occidentales, cuya lengua materna suele ser de origen romance y que además provienen de una cultura que no difiere demasiado de la hispana. Sin embargo, en el caso de los aprendientes sinófonos de ELE el profesor no sólo tiene que hacer frente a la barrera idiomática, sino también a la cultural y las diferencias de uso pragmático en la cultura sínica y en la hispana.

Muchos autores coinciden en que "aprender una lengua implica algo más que aprender la gramática y el léxico de dicha lengua" (Cenoz y Valencia, 1996: 155). El profesor actúa como puente entre las dos realidades y debe conocer ciertas características del grupo cultural al que se enfrenta para exponer los contenidos de una manera más pragmática. No sólo basta con enseñar las reglas de la lengua, es también imprescindible explicar el cómo y el cuándo. Pero, no se reduce simplemente a esto, además hay que adelantarse a los posibles malentendidos y confusiones que puedan tener los alumnos al aprender con un libro de texto procedente de una cultura ajena a la suya. De esta manera el aprendiente sentirá una cercanía entre las dos culturas. Así pues, el profesor debe anticiparse a los alumnos, prevenir y no curar.

Conocer la idiosincrasia de la lengua y de la cultura china es fundamental para acercar distancias y llevar a cabo una enseñanza más completa. Autores como Moreno Cabrera (2011) han expresado lo mismo y en su trabajo han dado unas pautas básicas sobre la lengua china para profesores españoles, pero únicamente se hace hincapié en los aspectos gramaticales de esta lengua y no se tratan aspectos pragmáticos o culturales. Es con este fin que en este trabajo se explican aquellos aspectos del contexto chino que puedan esclarecer las posibles dudas por confusiones inesperadas y malentendidos sin razón de ser. El objetivo es, por tanto, ayudar al docente de español como lengua extranjera con alumnos sinófonos a entender el contexto cultural y lingüístico de su grupo.

Estas observaciones se han realizado con estudiantes sinófonos en la Universidad Nacional de Taiwán y en la Universidad de Tamkang, aunque es aplicable también a la mayoría de aprendientes que se hayan educado y criado en China y Hong-Kong. Como apoyo me baso en el libro de texto *ELE actual A1*, por ser un manual de uso extendido en Taiwán y en el Instituto

Cervantes de Pekín. Blanco y Lee (2009) hicieron un análisis del predecesor *Nuevo ELE* desde el punto de vista práctico de las actividades en el contexto taiwanés, pero no tocaron los aspectos pragmáticos de los contenidos. En cualquier caso, las orientaciones a continuación se pueden aplicar y adaptar a otros manuales, sobre todo en este nivel inicial, donde las diferencias entre los libros de texto son más bien escasas.

3. Saludos

La primera lección del nivel A1 en la gran mayoría de libros de ELE trata de saludos y presentaciones. Lo mismo sucede en los manuales de chino para extranjeros. No obstante, para este fin se emplean expresiones muy distintas en ambas culturas. La primera diferencia entre *saludar* en chino y en español la encontramos en la propia palabra. En español proviene del término *salud*, de ahí que las preguntas más habituales a la hora de saludar sean "¿Qué tal (está/s)?" y "¿Cómo está/s?". En chino el concepto de "saludar" se puede traducir de dos maneras. Por un lado, *dâ zhäohu* 打招呼, que hace referencia a un movimiento con la mano y el sonido que lo acompaña; por otro lado, *hánxüan* 寒暄, que literalmente significa "frío y templado" y está relacionado con las conversaciones sobre el tiempo atmosférico que se emplean para iniciar una conversación. En ambos casos en chino nada tiene que ver con la motivación inicial en español de preguntar acerca del estado general de la otra persona.

En chino el saludo se realiza de varias maneras, pero nunca se empieza preguntando al interlocutor por su estado anímico o de salud. Únicamente en un contexto muy formal en el que participen extranjeros se puede encontrar la frase *nî hâo (ma)?* 你好嗎? (Hong, 1985: 210-11). Generalmente los saludos más comunes en chino son más bien descripciones de hechos o de situaciones reales que están ocurriendo o acaban de ocurrir. No son personales sino generales, y tienden a ser colectivos al describir una realidad común que todos comparten. Entre interlocutores hispanohablantes, en general, los saludos tienden a estar más relacionados con la persona que participa en la interacción. Por ejemplo, en chino es frecuente escuchar saludos de este tipo*:

Saludo y transcripción	Significado	Situación
吃了嗎?/ 吃飽了嗎? *Chï le ma? Chïbâo le ma?*	¿Ha(s) comido? ¿Ha(s) comido bien?	En cualquier momento del día antes, durante o después de la hora de comer o cenar. Muestra interés hacia la otra persona.
你忙嗎? *Nî màng ma?*	¿Está(s) ocupado?	En cualquier momento, para expresar interés por la otra persona.
回來了! *Húi lái le!*	¡Ya has vuelto! ¡Ya estás aquí!	Al regresar a un lugar determinado, tras haber salido.
買菜去喔? *Mâicài qù o?*	Vas a hacer la compra, ¿no?	Una mujer va con el carro de la compra por la calle

* Los últimos tres ejemplos de la tabla aparecen también citados en Hong (1985: 210).

有客人啊! *Yôu kèrén a!*	¡Vaya! Tienes invitados.	Un vecino ha visto que hay unos amigos en tu casa.
洗頭了啊! *Xîtóu le a!*	¿Se ha lavado la cabeza?	El portero ve a un vecino llegar a casa con el pelo mojado porque está lloviendo fuera.

Para el interlocutor occidental estas maneras de saludar son impersonales y poco aportan a la interacción entre ambas personas. Ambos siguen sin conocer el estado de ánimo o las opiniones de la otra persona. Es meramente un intercambio de hechos. Algunos autores lo definen como "informativo y familiar" (Hong, 1985: 211), aunque con frecuencia la información es irrelevante para continuar la conversación. En español, por el contrario, al igual que en otras lenguas europeas, el saludo inicial tiende a ser más personal. El aprendiente sinohablante debe conocer esta realidad y sus motivos para poder incorporarse de pleno a la realidad hispanohablante. De lo contrario, únicamente será capaz de emitir estructuras para responder a situaciones determinadas. Conoce el *efecto* que debe producir, pero desconoce las *causas*.

De los ejemplos de la tabla anterior uno de los saludos que más difieren del español es posiblemente "¿Está(s) ocupado?". En una conversación en español esto daría pie a un diálogo en el que quizás el hablante requiera la ayuda de su interlocutor, pero jamás sería un saludo. En chino, por el contrario, se trata de una manera de mostrar interés y cariño hacia la otra persona. Es de carácter informativo y no pretende que haya una respuesta activa a una posible petición. El trabajo y la ocupación, de hecho, son actividades fundamentales según las enseñanzas de Confucio. Así lo justifica el gran número de proverbios relacionados con la importancia del trabajo y de la responsabilidad. En palabras de uno de los discípulos de Confucio:

子夏曰：「百工居肆以成其事，君子學以致其道。」

Zî Xià dijo: "Los mecánicos residen en sus talleres para completar sus trabajos. La persona de moral superior aprende para alcanzar el principio supremo" (Suárez, 1997).

En definitiva, el contenido del saludo en chino difiere enormemente del que se emplea en español. Si bien el alumno chino puede estar familiarizado con la manera de interactuar entre occidentales, no está de más recordarle que hay que evitar descripciones y saludos informativos. Ni que decir tiene que habría que explicarle, como parte de la comunicación no verbal, la necesidad de estrechar la mano o de dar besos, dependiendo del contexto.

Una segunda diferencia fundamental entre el saludo en chino y en español es que no existe la palabra "hola". Es cierto que, debido a la influencia occidental a nivel audiovisual, se traduce este término en inglés con la onomatopeya *hälóu* 哈嘍. Suena de manera parecida al *hola* en español, y es una buena forma de imitar la primera interacción en lenguas occidentales, pero al no existir en chino y ser un calco, en ocasiones se emplea con otros fines. En ocasiones se utiliza para llamar la atención de otras personas y no tiene un uso exclusivo para el saludo. Por tanto, en la clase no sólo habría que explicar que "hola" no equivale exactamente a *nî hâo* en todos los contextos, y que en su lugar en chino se usan otras formas para el saludo como las expuestas anteriormente.

4. La primera interacción en el aula

En el libro de texto *ELE actual A1* aparece un dibujo en la primera página en la que se presenta a una profesora en un aula con los estudiantes sentados en semicírculo mirando hacia ella. La profesora se presenta diciendo su nombre de pila y su identidad. Los alumnos responden mediante los saludos *buenos días* y *hola*. Esta interacción puede parecer de lo más normal para un europeo, pero no necesariamente sucede así en el caso de los alumnos sinófonos.

(Borobio, 2012: 10)

En el dibujo de arriba vemos a la profesora presentándose y a los estudiantes respondiendo a sus palabras de manera informal. Culturalmente, esto es bastante improbable que suceda en una clase tradicional en China, Taiwán o Hong Kong. Es posible que se den casos en los que el contexto nos sorprenda y suceda algo similar pero, por lo general, los alumnos esperan instrucciones, sobre todo si el interlocutor pertenece a una categoría social superior a la de ellos. En esta situación en particular, los aprendientes sinohablantes escucharían la presentación de la profesora y quizás anotarían su nombre para mostrar seriedad y respeto hacia ella, pero raramente responderían de forma alguna.

Para explicar este comportamiento recurrimos a la obra *Exploring Culture* (Hofstede, Pedersen, Hofstede, 2002: 34), donde se nos recuerda que la cultura es "lo que distingue a un grupo humano de otro". Estos autores distinguen cinco aspectos sociales: la identidad, la jerarquía, los sexos, la verdad, y la virtud (2002: 35-8). Nos centraremos en la jerarquía, que Hofstede relaciona con la *distancia entre poderes* (*Distance power*). En la cultura china tradicional y en el sistema educativo taiwanés en particular, los subordinados y los niños esperan señales, no hablan si no les preguntan (Chien, 2008: 8). Esto implica que hay una distancia considerable entre poderes y se respeta. No se espera que el alumno haga preguntas o reaccione de manera alguna, y tampoco se incita o se motiva. Por lo tanto, en el aula de ELE la distancia entre el profesor y el alumno la define de forma natural la posición que ocupa cada uno.

En lo que respecta al uso lingüístico, la profesora se presenta utilizando su nombre propio. No da su apellido. Sin embargo, un profesor chino se presentaría diciendo que es, por ejemplo, el

profesor Wang, o bien diría su nombre completo en el orden *apellido* y *nombre*. Se considera una falta de respeto llamar a un profesor por su nombre de pila; para ello se utiliza el término *profesor* con o sin el apellido, que siempre va delante (*Wang laoshi* 王老師, Wang profesor; **laoshi Wang* 老師王, *profesor Wang). Así pues, si estamos ante alumnos sinófonos que provienen de un sistema educativo en el que el respeto al profesor y a la enseñanza (*zunshi zhongdao* 尊師重道) es fundamental, es necesario entenderlo y explicarlo al alumno para evitar malentendidos y confusiones. Esto formaría parte de la enseñanza cultural de la clase de español. Además, se trabaja así sobre el aspecto emotivo, ya que se acerca al alumno a nuestro contexto. Se pretende hacer ver al estudiante que conocemos su realidad y que queremos que se acerque a la nuestra.

Para algunos autores, esta distancia de poder entre interlocutores provoca una limitación de pensamientos y una manera fija de estudiar (Chien, 2008: 8). En la sociedad taiwanesa de cultura *han* (aborígenes aparte) existe una distancia muy marcada de poder, debido principalmente al confucionismo. Por esto, además, los docentes son venerables y dignos de respeto para los estudiantes, que esperan recibir señales e información completa (ibid.). Para el estudiante, siempre hay una respuesta correcta, que indican los profesores, sin dejar espacio alguno para el desarrollo de la creatividad. Si carecen de esta orientación se sienten inseguros. Los alumnos están acostumbrados a anotar todo lo que dice el profesor. La consecuencia es que pierden la capacidad independiente de aprender y suelen tener una actitud pasiva (Chien, 2008: 12).

5. La carencia del *sí*

En la lengua china no existe una palabra equivalente al *sí* en español. Para afirmar algo o responder de manera afirmativa se hace repitiendo el verbo de la pregunta. Así, ante la pregunta "¿Tienes un bolígrafo?" la respuesta en chino sería "Tengo"[1]. Al no existir esta palabra, pueden surgir en ocasiones malentendidos cuando preguntamos en chino "¿Quieres venir al cine con nosotros?" y la respuesta es un simple *hâo* 好 (bueno, bien). A oídos de un occidental parece que no hay mucho interés, cuando en realidad es una aceptación clara en chino.

Del mismo modo, tampoco se emplea la palabra *sí* durante una conversación para expresar acuerdo o entendimiento. Por el contrario, se usa la onomatopeya *en* 嗯, que equivaldría a la interjección "hum" en español, que hoy está prácticamente en desuso. No obstante, sí existen muchas maneras diferentes de negar, y están muy definidas dependiendo del uso. Entre las más frecuentes tenemos:

Negación	Traducción	Uso
不 *bù*	No	Niega un verbo o un adjetivo verbal.
沒有 *méiyôu*	No haber	Niega la existencia de algo, una acusación o la veracidad de un hecho.

[1] En realidad sería "tener", ya que no hay morfología en chino. Son conceptos que expresan acciones. De manera forzada se podría decir que *shi* 是 significa "el concepto relacionado con la acción de *ser*". Así pues, las formas *tienes* y *tengo* en realidad serían "tener", la forma impersonal.

勿 *wù*	No (imperativo)	Le sigue un verbo. Equivale al imperativo de negación.
無	No / No haber	Se usa en chino escrito y en expresiones formales o definidas.
亡	No	Se usa en chino arcaico. No se usa actualmente.

La importancia de conocer estas distinciones queda demostrada desde el momento en el que enseñamos a utilizar la palabra *sí*. En el libro *ELE Actual A1*, también en la lección 1, encontramos el siguiente dibujo en el que se explica cómo pedir al compañero que nos escriba su nombre.

(Borobio, 2012: 12)

En primer lugar, esta sería una conversación absurda en chino, ya que los sinogramas no se pueden escribir con letras romanas, aunque sí podemos pedirles a los alumnos que escriban la transcripción de su nombre chino o que elijan un nombre en español y lo deletreen, ya que el objetivo es la práctica del abecedario. No obstante, sí considero que habría que explicar a usar el *sí*, algo tan sencillo para nosotros, y tan diferente en chino.

Entre los aspectos más importantes, hay que señalar que en chino se responde a la pregunta de manera literal, mientras que en español se hace sin prestar atención a la estructura de la interrogativa. Un ejemplo servirá para ilustrar esta idea. Imaginemos que alguien nos pregunta en chino: "¿No has estado en Taiwán?" Si, efectivamente, no hemos visitado esta isla, la respuesta en chino sería "Correcto (sí), (no he estado)". En este caso, vemos que la respuesta se adecua perfectamente a la estructura de la pregunta y la responde directamente. En español, por el contrario, si quisiéramos expresar lo mismo diríamos: "No, no he estado nunca". Esto respondería tanto a la pregunta en afirmativo "¿Has estado en Taiwán?" como en negativo "¿No has estado en Taiwán?". De este modo, en español no se responde directamente siguiendo la estructura de la pregunta, sino que se hace de manera afirmativa o negativa, dependiendo de la respuesta en sí y no de cómo se hace la pregunta.

En el caso contrario, se sigue la lógica inversa. Es decir, si ante la misma pregunta anterior de "¿No has estado en Taiwán?" queremos responder de manera afirmativa en chino para decir que sí hemos tenido esa experiencia, diríamos: "No, (sí que) he estado en Taiwán". En este caso, al igual que en el anterior, primero se responde a la pregunta con la negación y después se expresa el hecho en sí. Esta es una de las cuestiones que suele confundir a los estudiantes sinófonos de

español, y también de otras lenguas europeas, no sólo en las etapas iniciales sino también en las intermedias. Muchos quizás hayan aprendido inglés con anterioridad y estén acostumbrados al razonamiento occidental de respuesta, pero es algo difícil de entender y no está de más explicarlo con varios ejemplos. Finalmente, a este respecto cabe recalcar que no esta lógica no sólo se aplica a las interrogativas negativas, sino que también se aplica a las interrogativas de confirmación: "Has estado en Taiwán, ¿no?/¿verdad?". En estos casos en chino las respuestas se realizan de la misma manera que en los ejemplos anteriores.

Además de la diferencia a la hora de responder este tipo de preguntas, también hay que explicar el uso de asentir con la cabeza y sus implicaciones. Entre hispanohablantes el asentimiento puede indicar acuerdo, o bien seguimiento de la exposición, aunque no siempre se esté totalmente de acuerdo con ella. Además, se tiende a buscar la confirmación del receptor a través de gestos como levantar las cejas o expresiones del tipo "¿me sigues?" En una conversación entre sinófonos no suele hacerse un uso tan seguido del asentimiento y tampoco se hace uso de frases de confirmación. Cuando se asiente, el gesto suele ir acompañado de la onomatopeya *en* 嗯 y expresa que se está siguiendo la conversación, pero en ningún momento implica acuerdo con el transmisor. Es precisamente este acuerdo el que se busca en las conversaciones entre hispanohablantes y del que carecen las conversaciones en chino. Éstas tienden a ser, como se ha señalado anteriormente, una exposición de situaciones más que un intercambio de hechos y puntos de vista.

Otro uso del asentimiento en chino es el que se usa para mostrar respeto a personas que se encuentran en una posición social superior. Es muy frecuente ver a personas de distinto grupo social bajar la cabeza a modo de saludo cuando se encuentran con un directivo, un profesor, un familiar que les precede en la escala social: un padre, un hermano o hermana mayor, un tío, etcétera, o incluso una deidad en un templo. Este gesto en particular debe de ser una evolución de las reverencias de la época imperial, en las que había que arrodillarse y tocar con la cabeza en el suelo. Hoy en día se ha eliminado la reverencia pero continúa el gesto de bajar la cabeza en señal de respeto y de reconocimiento de la superioridad de la otra persona. En occidente es más común emplear el lenguaje verbal para indicar respeto que las expresiones corporales. En definitiva, tanto si se trata del uso verbal del *sí*, del asentimiento, o de la manera de mostrar respeto a un superior, los usos entre las dos culturas difieren considerablemente y es aconsejable indicarlo. Al señalar estas diferencias se acerca aún más al alumno, aumenta su confianza y se difuminan las barreras culturales y sociopragmáticas, que tan necesarias son para sentirse parte del grupo.

6. Conclusión

Tradicionalmente, en la enseñanza de la lengua y la cultura española ha sido poco frecuente tener en cuenta la cultura que trae el alumno y su relación con la cultura objeto de estudio (Álvarez Baz, 2012: 288). Pero, autores como Jin y Cortazzi (2001: 104) ya señalaron que su relevancia es primordial tanto para un buen entendimiento entre el alumno y el profesor como para comprender los procesos que se dan en el aula durante el aprendizaje de esta nueva lengua. En el contexto del aprendiente sinohablante de ELE el profesor puede caer en la pretensión de que el aprendiente sinohablante esté familiarizado con la idiosincrasia occidental, cuando en realidad está acostumbrado a una forma de comportamiento que difiere en mayor o menor medida de la

hispana. Así pues, conocer cómo se saluda en un contexto sínico, las implicaciones de asentir o de la afirmación con el adverbio *sí* inexistente en chino son tres herramientas que pueden ser de gran ayuda para acercar las dos realidades culturales. Al fin y al cabo, la dimensión sociopragmática está cobrando cada vez mayor importancia en un mundo globalizado, en el que la norma es relacionarse cada vez más con personas procedentes de diferentes culturas y no únicamente con aquellos con quienes se comparte una cercanía cultural. Es tarea del docente emplear estas herramientas de la mejor manera posible para acercar al alumno a la cultura hispana y darle una mayor confianza al demostrarle que es conocedor de su realidad.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Baz, A. (2012): *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*, Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Blanco Pena, J.M. y Lee, Jing-Jy (2009): "Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos", *SinoELE,* 1.
- Cenoz, J. y Valencia, J.F. (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Leioa, Universidad del País Vasco.
- Chien, Yi-Shan (2012): *Cuestiones culturales y su relevancia en la enseñanza y el aprendizaje de español para los taiwaneses*, Memoria de Máster ELE de la Universidad de Salamanca, *RedELE,* 13.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (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, CERC/ACER, 115-134.
- Díaz García, A.L. y García Nieto, I. (2011): "La cultura como recurso didáctico en la enseñanza de EFE", en N.M. Contreras Izquierdo e I. Sánchez López (eds.), *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Jaén, Universidad de Jaén, 354-364.
- Hofstede, G.J, Pedersen, P.B. y Hofstede, G. (2002): *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Boston, Intercultural Press.
- Hong, B. (1985): "Politeness in Chinese: impersonal pronouns and personal greetings", *Anthropological Linguistics*, 27/2.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Moreno Cabrera, J.C. (2011): "Chino para profesores de español", en N.M. Contreras Izquierdo e I. Sánchez López (eds.), *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Jaén, Universidad de Jaén, 260-274.
- Suárez, A.H. (1997): *Confucio: Analectas*, Editorial Kairós, Barcelona.
- Vorobio, V. (2012): *ELE Actual A1,* Madrid, SM.

Cómo se interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan

MIGUEL RUBIO LASTRA
Universidad de Tunghai (Taiwán)

1. Introducción

En la conversación entre españoles, un 50% de las alternancias de turno que se producen son impropias (Cestero, 2000a), pero no siempre suponen un conflicto conversacional, como cabría esperarse, sino que son indicadoras de una participación activa y de una construcción cooperativa de la conversación (Cestero, 2005). Este es, por lo tanto, el modelo de estructura conversacional que han de alcanzar los estudiantes taiwaneses cuando aprenden a conversar en español.

En este trabajo, nos ocupamos de la transferencia que pueda haber del chino a la interlengua de los alumnos en cuanto a la producción de interrupciones y cuantificamos la diferencia entre lo que acontece en la lengua materna de los taiwaneses y su interlengua. Para ello, describimos cómo interrumpen los alumnos taiwaneses de ELE cuando conversan en español y cómo lo hacen cuando conversan en su lengua materna.

Partiendo de las observaciones hechas como profesores de español en Taiwán, recogidas en el estudio que se presentó en Rubio (2008), y considerando los resultados que se han obtenido en el trabajo de Pérez (2011), así como las teorías de la interlengua descritas en Rubio (2013), esta investigación plantea su pregunta de investigación del siguiente modo:

> *Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, ¿siguen un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna?*

Para responder a esta pregunta, en primer lugar, describimos el modelo de producción de interrupciones cuando aparecen en la lengua materna de los alumnos, así como en las conversaciones mantenidas en su lengua meta. Una vez descrito el fenómeno, tratamos de descubrir las posibles diferencias entre estos dos grupos aplicando un análisis contrastivo a la producción de interrupciones. Los resultados obtenidos en esta investigación podrán ser utilizados como guía para que el profesor de español sepa qué aspectos conversacionales debe reforzar en sus clases.

2. Marco teórico

Si bien es cierto que existen gran cantidad de trabajos y publicaciones sobre la conversación en inglés, apenas encontramos estudios del mismo campo en español. Si nos introducimos en las

publicaciones sobre el habla española, descubrimos que son muy escasas las centradas en la interrupciones. Nuestro interés por realizar el presente trabajo, por tanto, nace de la carencia absoluta de investigaciones que aborden el análisis conversacional de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera.

Como justificación de este trabajo, cabe recordar que existen algunas investigaciones recientes sobre la producción oral y conversacional en español de hablantes chinos[143]. Concretamente, tras tomar buena nota de algunos de los trabajos relacionados con la producción oral de los estudiantes taiwaneses de español, entre los que destacan los de M. Cortés desde 1997, W.-F. Liang (1996), H.-C. Lu *el al.* (2009) y J. Pérez (2009, 2010, 2011a y 2011b), trataremos de llenar una parte de los vacíos que aún quedan en el contexto chino-taiwanés. El estudio que llevamos a cabo sobre las interrupciones supone una continuación y un complemento de los ya existentes y sirve como punto de partida para investigadores que tengan interés en estudiar este fenómeno dentro del Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas.

Siguiendo nuestra línea de investigación, es necesario destacar varios trabajos recientes cuya dirección ha sido trazada, en su mayor parte, en la Universidad Antonio de Nebrija y en la Universidad de Alcalá. En estas investigaciones (García, 2005 y 2009, Guillén, 2010, Brenes-Peña, 2010, Inglés, 2010, Pérez, 2009 y 2011a y Pascual 2012) se trabaja con la estructura conversacional y el intercambio de turnos y siguen la misma metodología que empleamos nosotros.

Según las corrientes de investigación actuales, la lengua materna ejerce una influencia determinante en los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (Martínez, 2004). Esta influencia es tal, que supone la transferencia de muchos de los elementos de la lengua materna a la lengua meta. Recientemente, Sparks (2009) (ápud Pérez, 2011a: 167) advierte a los profesores de lenguas sobre la importancia de considerar el papel de la L1 durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. En su estudio longitudinal de diez años, ha descrito qué mecanismos de aprendizaje son similares en la L1 y la L2, destacando, así, la influencia de aquella sobre esta.

En español, encontramos algunas investigaciones que abordan las interferencias comunicativas, como es el caso de las publicaciones de Cestero (1998 y 1999), Izquierdo (1998) o Pérez (2009, 2010 y 2011a). Según estos autores, las transferencias de la L1 u otras LE ya aprendidas no son únicamente gramaticales, sino también comunicativas (y en este caso se llaman *transferencias comunicativas*).

3. Metodología

La investigación sobre la conversación de alumnos taiwaneses de ELE que aquí presentamos es de corte sociopragmático –se estudia un fenómeno interactivo: la interrupción de habla– y toma como referencia la metodología del Análisis de la Conversación (AC) y técnicas de análisis propias de la Sociolingüística, que resumimos en estas cuatro fases[144]:

[143] En este sentido, es necesario destacar la publicación SINOELE [www.sinoele.org] porque es la única publicación en español especializada en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.
[144] Véase Rubio (2013) para conocer más detalles sobre las la recogida de los datos y la transcripción de las conversaciones.

1. **Recogida de datos**: en esta primera fase seguimos las pautas marcadas por el AC y la Sociolingüística. Los informantes fueron seleccionados a través de algunos descriptores sociales: profesión, edad, país de origen y lengua materna. Elegimos conversaciones coloquiales orientadas para facilitar la aparición de interrupciones. En cuanto a las grabaciones, nos desviamos ligeramente de lo que habitualmente se hace en el AC, pues no fueron hechas en un contexto natural[145].
2. **Transcripción**: de la enorme cantidad de modelos de transcripción existentes, seguimos las marcas utilizadas por el grupo de sociolingüistas del PRESEEA, cuyas convenciones están basadas en las del AC original.
3. **Análisis de los datos**: siguiendo el trabajo de Cestero (2000a), efectuamos un análisis cuantitativo con objeto de conocer frecuencias y proporciones de uso y de justificar con ello la fiabilidad de la investigación, como se aconseja en sociolingüística (Moreno 1990: 44). Además, utilizamos unas categorías preliminares de la interrupción, por tanto, procederemos de forma deductiva y no inductiva, como es habitual en los trabajos de otros investigadores del AC, quienes desarrollan la clasificación una vez hecho el análisis.
4. **Presentación de los resultados**: esta última fase del consiste en la presentación de los resultados del análisis cuantitativo, acompañado de un análisis cualitativo, que permitirá interpretar los datos obtenidos y constatar o no las hipótesis de partida, además de conocer cómo interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan en español.

4. Análisis y discusión de los resultados

Según lo observado en la bibliografía consultada[146], la interrupción, acompañada de la superposición de habla, es un fenómeno conversacional que aparece en cada cultura de un modo característico. Concretamente, cada grupo cultural produce en su interlengua interrupciones características de su lengua materna, lo que implica una probable transferencia desde el chino al español, siendo necesario responder a nuestra pregunta de investigación, que se formuló en el primer apartado. Para contestar a esta pregunta realizaremos, una comparación entre dos grupos de conversaciones. Las conversaciones que un mismo grupo de alumnos mantiene, por un lado, en chino y, por otro lado, en español. Los sujetos de ambos grupos son los mismos; son estudiantes taiwaneses con un nivel intermedio de español. En las conversaciones recogidas en el primer grupo, al que denominamos Grupo B, los sujetos hablan en su lengua meta, mientras que el corpus del segundo grupo, Grupo C, está formado por conversaciones mantenidas en chino.

De este modo, evaluaremos la relación entre los *tipos de interrupción* y la *lengua materna de los interlocutores*. Para saber si los grupos B y C tienen varianzas iguales en la población, el programa SPSS calculará el supuesto de esfericidad, ya que los sujetos de los grupos B y C son los mismos y, por tanto, las muestras son pareadas o están relacionadas. Comparamos ambos grupos

[145] La *recogida de datos* comenzó en el año 2005 gracias a la creación del Corpus Oral Bilingüe Español y Chino (COBEC), formado y dirigido por J. Pérez Ruiz y que consta de 30 conversaciones diádicas entre estudiantes taiwaneses de la Universidad de Idiomas Wenzao: 15 en español y otras 15 en chino.
[146] Véase Cestero (2005).

mediante un ANOVA de dos factores o variables independientes A y B. El factor A es de medias repetidas y está organizado en tantos niveles como tipos de interrupciones vayamos a comparar, mientras que el factor B también es de medidas repetidas y es la lengua materna de los interlocutores, es decir, el grupo (grupos B y C).

Comencemos, en primer lugar, analizando el efecto de la lengua que se utiliza en la conversación sobre las alternancias de turnos de habla.

4.1. Las alternancias de turnos de habla

La alternancia es la acción que determina el intercambio de turnos de habla entre los individuos que participan en una conversación y es, por lo tanto, donde nos encontramos con las interrupciones. Todas las interrupciones son alternancias impropias, puesto que incumplen el mecanismo de cambio de hablante. En el Grupo C, encontramos 229 *alternancias impropias*, que representan el 16,24% de los intercambios de turnos de habla. El otro 83,76% de las alternancias de turnos de habla obedece a un mecanismo que ambos interlocutores conocen y corresponde a las denominadas *alternancias propias*, que en nuestro corpus suponen unas 1181.

Por lo tanto, observamos que el porcentaje de alternancias impropias es bajo en los dos grupos, lo que significa que la mayoría de las alternancias se produce sin incidentes, respetando escrupulosamente el mecanismo de cambio de hablante. Sin embargo, existen diferencias tanto en la frecuencia absoluta como en la frecuencia relativa al respecto. El análisis estadístico inferencial que hemos llevado a cabo describe con exactitud las posibles diferencias que hay entre los dos grupos.

Siguiendo los pasos descritos en la introducción a este apartado, la comparación entre los grupos B y C se lleva a cabo mediante dos análisis de la varianza ANOVA. Antes, debemos calcular la media y la desviación típica de los dos grupos en función del tipo de alternancias, pues nos servirán para desarrollar la operación estadística. En la siguiente tabla presentamos una comparación entre la media y la desviación típica de los dos grupos.

	Media		**Desviación típica**	
	Grupo B	**Grupo C**	**Grupo B**	**Grupo C**
Alternancias propias	28,23	39,37	9,01	10,40
Alternancias impropias	5,73	7,63	3,55	4,07

Tabla 1.- *Grupos B y C. Media y desviación típica según el tipo de alternancias producidas.*

Los resultados de la tabla, además de utilizarse para calcular el ANOVA, indican que la media de producción de alternancias propias e impropias del Grupo C es la más alta, lo que señala que la fluidez y, más concretamente, la interacción conversacional de los interlocutores es mucho mayor cuando hablan en su lengua materna. Además, la desviación típica señala que cuando los estudiantes taiwaneses hablan en su lengua materna, siguen un patrón heterogéneo entre ellos,

mientras que cuando los estudiantes de nivel inicial mantienen conversaciones en su lengua meta, tienden a producir alternancias de un modo similar e invariable.

Veamos, a continuación, los resultados de la comparación entre los grupos B y C y su interpretación, acompañada de una explicación al respecto. Esta comparación nos permitirá determinar si el hecho de que las conversaciones se mantengan en L1 o en L2 es un factor que influye en la producción de alternancias propias o impropias. Para ello, se ha realizado un ANOVA AB MR (ANOVA de dos factores A y B, ambos de medidas repetidas)[147]. Por una parte, el análisis de varianzas señala que la media de las alternancias propias es significativamente más alta que la media de las impropias[148]. Por otra parte, que el Grupo C presenta significativamente más media que el Grupo B[149]. Por último, el ANOVA muestra que las diferencias en las medias de las alternancias propias e impropias no es la misma en el Grupo B que en el Grupo C[150].

En la tabla que presentamos a continuación, mostramos el análisis de los efectos simples.

Grupo B - Grupo C	Diferencia entre medias	Error típico	*p*
Alt. propias	-11,13	2,36	0,000
Alt. impropias	-1,90	0,93	0,050

Tabla 2.- *Grupos B y C. Comparación estadística según el tipo de alternancias producidas.*

El valor de *p* para las alternancias propias y para las alternancias impropias señala que hay diferencias significativas entre el tipo de alternancias producido en conversaciones mantenidas en español y el producido en conversaciones mantenidas en chino. En el Gráfico 2, explicaremos cuáles son estas diferencias, a qué se deben y qué incidencia tienen en la interlengua.

El siguiente gráfico presenta la relación entre las medias de alternancias en los tres grupos analizados.

[147] El factor A de medidas repetidas tiene dos niveles: alternancias propias y alternancias impropias. El factor B se corresponde con los grupos compuestos por las mismas personas: Grupo B y Grupo C.
[148] La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. El supuesto de igualdad de varianzas se puede dar por válido, gracias a que el supuesto de esfericidad así nos lo indica. Se rechaza dicha hipótesis nula ($F(1,29) = 382,646$, $p = 0,000$).
[149] La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. El supuesto de igualdad de varianzas se puede dar por válido al no haber ningún estadístico de Levene cuyo nivel crítico sea menor de 0,001.Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ($F(1,58) = 27,921$, $p = 0,000$).
Tanto el supuesto de esfericidad para el factor A, como el estadístico de Levene para el factor B, señalan que los resultados obtenidos para el estadístico F calculado son fiables. Ambos, recordamos una vez más en este apartado, han sido aplicados a cada uno de los ANOVA que hemos llevado a cabo en el trabajo. No repetiremos este dato, ya que, si bien verifican la fiabilidad de la distribución F de Snedecor en casi todos los análisis de varianza realizados, no aportan información nueva sobre los resultados de nuestro estudio.
[150] Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ($F(1,29) = 12,598$, $p = 0,000$).

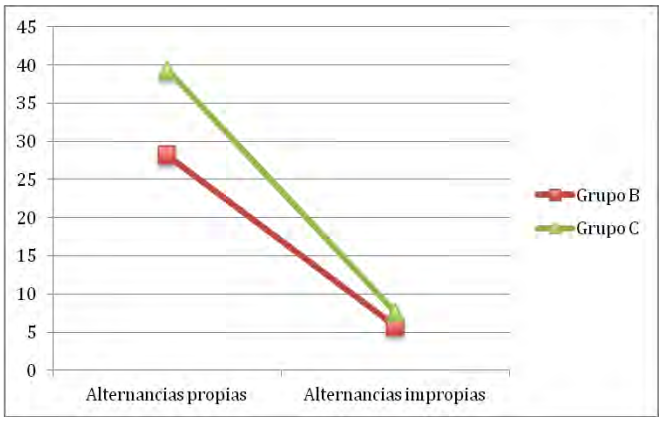


Gráfico 1.- Grupos B y C. Media de alternancias propias e impropias.

Como se desprende de los datos ofrecidos en este apartado, no solo hay diferencias en la relación entre las alternancias propias y las alternancias impropias en cada uno de los grupos, sino que también encontramos desigualdades entre las alternancias de los tres grupos. Así, cuanto mayor es el nivel lingüístico de los alumnos en la lengua en la que conversan, mayor es la media de alternancias propias. Esto quiere decir que el respeto por las señales que marcan el intercambio de turnos es una característica propia de los hablantes taiwaneses y que la alternancia de turnos se organiza gracias a la coordinación de los participantes.

En cualquier caso, si tenemos en cuenta que la diferencia entre las conversaciones sostenidas en la lengua meta y las conversaciones mantenidas en chino se acentúa, como podemos observar en el gráfico, cuando las conversaciones se desarrollan en un español de nivel inicial, podemos pensar que las interrupciones que se producen en el Grupo A se deben, sobre todo, a problemas propios del nivel de aprendizaje en el que se encuentran sus miembros. Un análisis más detallado de los motivos de aparición de las interrupciones en el siguiente subapartado descubrirá si la mayor producción de alternancias impropias se debe a problemas lingüísticos propios del nivel de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos o, más bien, a la interpretación incorrecta de las marcas que señalan el intercambio de turnos.

4.2. Interrupciones voluntarias e interrupciones involuntarias

En este trabajo, recogemos la tipología que Cestero (2000a) estableció en su trabajo sobre las interrupciones en lengua española. Según la autora, la interrupción puede ser voluntaria, si aparece en ausencia de un LTP, o involuntaria, cuando las señales de intercambio de turno se han malinterpretado. En la tabla que presentamos a continuación, presentamos esta tipología.

Involuntarias	Fallos de coordinación Fallos de secuenciación
Voluntarias justificadas o no disruptivas	Neutras Pertinentes Cooperativas
Voluntarias injustificadas o disruptivas	Explicables Inexplicables

Tabla 3.- *Tipología de las interrupciones (Cestero 2000a).*

La media y la desviación típica que utilizamos en nuestro análisis aparecen en la siguiente tabla comparativa.

	Media		**Desviación típica**	
	Grupo B	**Grupo C**	**Grupo B**	**Grupo C**
Involuntaria fallos de coordinación	0,37	0,80	0,61	0,92
Involuntaria fallos de secuenciación	0,63	1,00	0,96	0,95
Voluntaria justificada neutra	0,43	1,33	0,68	1,09
Voluntaria justificada pertinente	1,63	2,40	1,71	1,92
Voluntaria justificada cooperativa	1,43	0,87	1,50	1,17
Voluntaria injustificada explicable	0,87	0,87	0,97	1,25
Voluntaria injust. inexplicable	0,37	0,37	1,00	0,61

Tabla 4.- *Grupos B y C. Media y desviación típica según el motivo de la interrupción.*

La desviación típica de cada uno de los indicadores señala que el grupo más heterogéneo en cuanto a su forma de distribuir las interrupciones que aparecen en las conversaciones es el de los estudiantes taiwaneses que conversan en chino (Grupo C). Los informantes, sin embargo, resultan más desiguales que el resto cuando, en las conversaciones que mantienen en un español de nivel intermedio (Grupo B), producen interrupciones involuntarias por fallos de secuenciación, interrupciones justificadas cooperativas o injustificadas inexplicables. Además, la media de cada uno de los tipos de interrupción señala que el Grupo C presenta más media, excepto en el caso de las interrupciones cooperativas, pues es el Grupo B el que está por encima.

A continuación, compararemos estos datos mediante un ANOVA que señale si estas diferencias se deben a la lengua utilizada en la conversación y después explicaremos en qué se diferencian en concreto, qué es lo que implica en la conversación y cómo se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

Para comparar los resultados obtenidos entre el grupo B y el grupo C, se ha realizado un ANOVA AB MR (ANOVA de dos factores A y B, ambos factores de medidas repetidas)[151]. Los resultados muestran, en primer lugar, que las medias de los distintos tipos de interrupción son diferentes[152]. En segundo lugar, los resultados señalan que el Grupo C tiene una media significativamente mayor que el Grupo B[153]. Por último, encontramos que las diferencias entre los grupos B y C dependen del tipo de interrupción considerado[154].

El análisis de los efectos simples aparece en la siguiente tabla.

Grupo B - Grupo C	Diferencia entre medias	Error típico	*p*
Ic	-0,37	0,21	0,086
Is	-0,50	0,24	0,045
Vjn	-0,93	0,25	0,001
Vjp	-1,63	0,42	0,001
Vjc	-0,07	0,27	0,807
Vie	0,03	0,30	0,913
Vii	-0,30	0,13	0,026

Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

Tabla 5.- *Grupos B y C. Comparación estadística según el motivo de la interrupción.*

Si tenemos en cuenta que una *p* menor de 0,05 señala que la diferencia de la media entre el Grupo B y el Grupo C, para un nivel concreto del factor A, es significativa, la tabla señala que existe diferencia significativa entre ambos grupos cuando el tipo de interrupción es por fallos de secuenciación, o cuando es justificada neutra, pertinente e injustificada inexplicable. Además, estas diferencias significativas vienen acompañadas de una media del Grupo C superior a la del Grupo B. Por un lado, de estos resultados destacamos el hecho de que en el Grupo C aparezcan más fallos de secuenciación y más interrupciones inexplicables. Esto podría señalar que el mecanismo de alternancia de turnos es diferente del que hemos descrito en el Capítulo I, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas. Este dato debería justificar el inicio de una nueva investigación cuyo objetivo sea describir minuciosamente el mecanismo de alternancia de turnos en chino.

Por otro lado, la mayor producción de interrupciones neutras y pertinentes del Grupo C confirma que las interrupciones que aparecen cuando las conversaciones se desarrollan con

[151] El factor A de medidas repetidas tiene siete niveles, que son los diferentes tipos de interrupción según el motivo que las produzca. El factor B de medidas repetidas tiene dos niveles, que son el Grupo B y el Grupo C.
[152] La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos tipos de interrupción son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ($F(6,174) = 11,533$, $p = 0,000$).
[153] La hipótesis nula para el otro factor de medidas repetidas, el factor B, es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ($F(1,29) = 15,667$, $p = 0,000$).
[154] Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ($F(6,174) = 5,098$, $p = 0,000$).

naturalidad no provocan conflictos conversacionales. Estas diferencias, en concreto, indican que los alumnos que han estudiando siete años de español ya deberían hablar con naturalidad dado su nivel lingüístico y, por lo tanto, la menor presencia de interrupciones neutras y pertinentes puede deberse a una falta de instrucción sobre el mecanismo de intercambio de turnos.

A continuación, presentaremos un gráfico que nos dará una idea general de cómo es la media comparada de los distintos tipos de interrupción en los dos grupos de informantes.

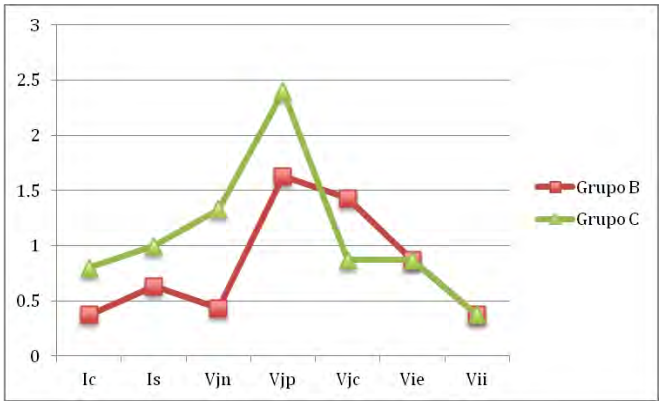


Gráfico 3.- Grupos B y C. Media de los diferentes tipos de interrupción según su motivo de aparición.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, podemos concluir que, cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, tanto en nivel inicial como en nivel intermedio, siguen un patrón diferente en la producción de interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna. Esta diferencia, en general, se explica si tenemos en cuenta el análisis de los efectos simples, del que extraemos conclusiones muy interesantes, algunas de las cuales ya hemos adelantado al comparar los grupos B y C.

De esta forma, al empezar por la parte izquierda del gráfico, llama la atención la alta frecuencia de interrupciones involuntarias en las conversaciones de los estudiantes cuando utilizan su lengua materna (Grupo C), lo cual parece señalar una falta de atención a las marcas que señalan el final de turno. A la vista de estos datos, podríamos pensar en el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que se describe para el español en Cestero (2000a).

Observamos, también, que el Grupo C destaca por la diferencia significativa en la media de interrupciones neutras. Parece lógico suponer que los interlocutores se adelantan en la toma de palabra con más frecuencia cuando están hablando en su lengua materna porque predicen con más acierto el final de turno. La escasa producción de interrupciones neutras en el Grupo B señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante y que, por ello, no se atreven a intervenir. Esta explicación encuentra su justificación en el hecho de que, en las conversaciones en chino, estos mismos informantes sí producen este tipo de interrupciones. Este dato resulta, quizás, el más revelador de todos, puesto que, si enseñamos a nuestros a alumnos a identificar y a producir las marcas de final de turno propias del español, será más sencillo animarles a que se adelanten a la toma de palabra para que

produzcan más interrupciones neutras, tal y como lo hacen en su lengua materna, de manera que la conversación en ELE resulte mucho más natural y espontánea.

Otra de las diferencias significativas del Grupo C, con respecto al Grupo B, aparece en las interrupciones pertinentes, puesto que los estudiantes que mantienen conversaciones en su lengua materna no necesitan estar tan pendientes del contenido lingüístico del turno del hablante, de modo que pueden permitirse la incorporación de información vinculada al turno en marcha.

Cuando los estudiantes taiwaneses conversan en chino, el porcentaje de interrupciones inexplicables es muy bajo, lo que confirma que la aparición de este tipo de interrupciones en el Grupo B se debe a las características propias de la interlengua de este grupo.

5. Conclusiones

Los resultados de la estadística inferencial y descriptiva que hemos recogido en el anterior apartado nos permiten responder, de la siguiente forma, a nuestra pregunta de investigación:

> *Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, siguen un patrón diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna.*

Nuestras conclusiones resultan más detalladas si las extraemos de la clasificación llevada a cabo a partir de Cestero (2000a). Así, las conclusiones específicas del análisis descriptivo y estadístico son las siguientes:

1. *Alternancias propias e impropias*: cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta registran una frecuencia total de alternancias de turno, tanto propias como impropias, mucho menor de la media en su lengua materna, pero similar en cuanto a su frecuencia o porcentaje. Esto quiere decir que, en conversaciones mantenidas tanto en chino como en español, la media de alternancias propias es significativamente más alta que la de alternancias impropias. Más en concreto, los resultados muestran que, cuando los alumnos conversan en chino, no solo la media de alternancias en general es significativamente más alta, sino también la media de alternancias tanto propias como impropias. Esto quiere decir que el respeto por las señales que marcan el intercambio de turnos es una característica propia de los hablantes taiwaneses y que la alternancia de turnos se organiza gracias a la coordinación de los participantes.
2. *Interrupciones según el motivo que las produce*: en primer lugar, encontramos que sí hay diferencias en las medias de los distintos tipos de interrupción y, en segundo lugar, vemos que las diferencias en las medias de las interrupciones entre los grupos B y C dependen del tipo de interrupción. Por lo tanto, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE muestran, cuando conversan en su lengua meta, un patrón diferente en la producción de las interrupciones al que utilizan cuando conversan en su lengua materna.

   Estas diferencias quedan reflejadas en el hecho de que el Grupo C presenta una frecuencia alta de interrupciones involuntarias, lo cual parece señalar una falta de atención

a las marcas que señalan el final de turno o, en todo caso, el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que se ha descrito en Cestero (2000a), propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas.

Observamos, también, que los interlocutores se adelantan en la toma de palabra con más frecuencia cuando están hablando en su lengua materna porque predicen con más acierto el final de turno. La escasa producción de interrupciones neutras en el Grupo B señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante y que, por ello, no se atreven a intervenir. Esta explicación encuentra su justificación en el hecho de que, en las conversaciones en chino, estos mismos informantes sí producen este tipo de interrupciones. Este dato resulta ser, quizás, el más revelador de todos, puesto que, si enseñamos a nuestros a alumnos a identificar y a producir las marcas de final de turno propias del español, será más sencillo animarles a que se adelanten a la toma de palabra y a que produzcan más interrupciones neutras, tal y como hacen en su lengua materna.

En general, en cuanto mayor es la naturalidad de la conversación entre taiwaneses, menos se admite la interrupción, ya que la persona interrumpida no hace caso a la interrupción y termina el mensaje que está en marcha. Si tenemos en cuenta que el 50% de los intercambios de turno entre españoles son impropios, es obvio que resulta imprescindible trabajar en la clase sobre ello si queremos que nuestros alumnos puedan conversar fluidamente con españoles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brenes-Peña, E. (2010): "Interrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2", *Descortesía en español Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Universidad Roma Tre - Programa EDICE, 721-742.
- Cestero Mancera, A. M. (coord.) (1998): Estudios de comunicación no verbal. Madrid: Edinumen.
- – (1999): Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Arco/Libros.
- – (2000a): El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico). Salamanca: Universidad de Alcalá.
- – (2000b): Los turnos de apoyo conversacionales. Valencia: Universidad de Cádiz.
- – (2005): La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Arco/Libros.
- Cortés Moreno, M. (1997): "Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino", Estudios de Fonética Experimental, IX, 67-134.
- García García, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", Linred. Lingüística en la Red. Disponible en www.linred.es [fecha de acceso 12 de enero de 2013].
- – (2009): La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica. Tesis Doctoral (PhD) (no publicada). Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares.
- Guillén Solano, P. (2010): "El manejo de los turnos de habla: aplicaciones del análisis de la conversación en la enseñanza del español como segunda lengua", Filología y Lingüística, 36

(2), 163-173.

- Inglés Candelas, B. (2010): El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE. Trabajo de investigación tutelado (no publicado). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Izquierdo Merinero, S. (1998): "La comunicación no verbal en la enseñanza del español", en Á. Celis y J. R. Heredia (coords.), Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de la ASELE. [celebrado en Almagro en septiembre de 1996]. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 271-275.
- Liang, W.-F. (1996): "Reflexión sobre estrategias de comunicación: los hablantes chinos de español", en M. Rueda et al. (eds.), Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE [celebrado en León, 1995]. León: Universidad de León, 249-257.
- Lu, H.-C., Su, M.-H., Hsieh, C.-Y. & Liu, G.-Z. (2009): "Creation of L3 Multilingual Corpora of Taiwanese Learners", 2009 International Conference on Multi Development and Application of Language and Linguistics (MDALL II) [celebrado en Tainan el 15 y 16 de mayo de 2009]. Tainan: National Cheng Kung University.
- Martínez Agudo, J. de D. (2004): Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moreno Fernández, F. (1990): Metodología sociolingüística. Madrid: Gredos.
- Pascual Escagedo, C. (2012): "La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de ELE. Estudio preliminar", Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 11 (6), 144-173.
- Pérez Ruiz, J. (2009): Los turnos de apoyo en la conversación de taiwaneses estudiantes de ELE. Trabajo de Investigación Tutelado (no publicado). Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- – (2010): "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares", Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 8 (4), 126-159.
- – (2011a): El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE. Tesis Doctoral (no publicada). Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- – (2011b): "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 (5), 27-51.
- Rubio Lastra, M. (2008): La interrupción y la superposición de habla en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera. Trabajo de Investigación Tutelado (no publicado). Madrid: Universidad Nebrija.
- – (2013): El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de español como lengua extranjera. Tesis Doctoral (no publicada). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Sparks, R. (2009): "Long-Term Crosslinguistic Transfer of Skills From L1 to L2", Language Learning, 59 (1), 203-243.