

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 *Ibidem*.

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 transcritas 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 dominio 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, M^a. 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.
- Schiffrrin, D. (1990): "Conversation Analysis", *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 3-16.
- Tarone, E. (1977): "Consicious communication strategies in interlanguage: 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 pagar 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 de acuerdo con él porque ee creo que ee el grupo ee si tiene...si tenga⁵, 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”.