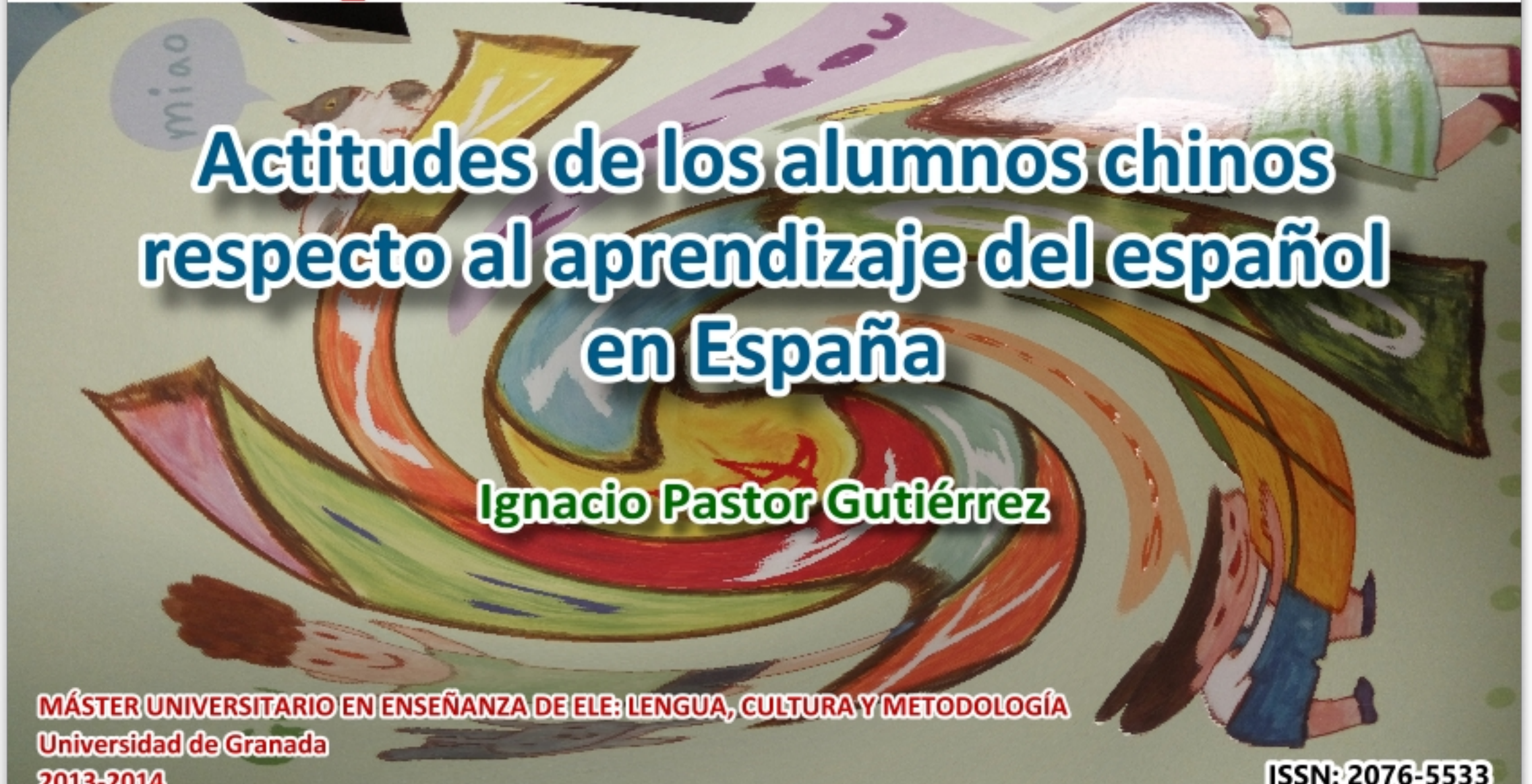




Actitudes de los alumnos chinos respecto al aprendizaje del español en España

Ignacio Pastor Gutiérrez



ACTITUDES DE LOS ALUMNOS CHINOS RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN ESPAÑA

Ignacio Pastor Gutiérrez

Trabajo de fin de Máster dirigido por Irene Alonso Aparicio

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DE ELE: LENGUA, CULTURA Y METODOLOGÍA

UNIVERSIDAD DE GRANADA

2013-2014

inoELE

針對中文使用者之西班牙語教學雜誌

REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A SINOHABLANTES

针对中文使用者之西班牙语教学杂志

Suplementos SinoELE | Número 14 | enero - junio 2016 | ISSN 2076-5533

十年树木，百年树人

"Se necesitan diez años para hacer crecer un árbol, pero cien para cultivar a una persona"

(Proverbio chino)

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a todas las personas que han hecho posible la realización de este Trabajo de Fin de Máster: a especialistas consultados, Antxón Álvarez Baz, Alberto Sánchez Griñán, Lixian Jin, Wang Jinjing y Sophie Bailly, por su consejos y generosidad, a los amigos David y Ángel, siempre dispuestos a ayudar, a todos los estudiantes chinos que han participado en la investigación y, por último, a mi tutora Irene Alonso Aparicio, por su paciencia y predisposición a la ayuda.

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
OBJETO DEL TRABAJO.....	4
Objetivos, motivación y relevancia del trabajo	4
Estado de la cuestión.....	4
Estructura del trabajo	5
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
Capítulo 1: Cultura e interculturalidad.....	6
1.1. La cultura en el aprendizaje de ELE	6
1.2. La competencia comunicativa intercultural y los “savoirs”	6
1.3. La importancia de un clima de aprendizaje intercultural.....	7
Capítulo 2: Cultura de aprendizaje.....	8
2.1. Cultura china de aprendizaje.....	9
2.1.1. Confucio y la importancia del aprendizaje.....	9
2.1.2. Exámenes oficiales y desvirtuación del pensamiento original confuciano.....	10
2.1.3. Esquema general de aprendizaje y su continuidad	10
Capítulo 3: El aprendiz chino	12
3.1. Imagen prototípica estereotipada.....	12
3.2. Interpretación del aprendiz chino según la cultura china de aprendizaje	13
3.3. Otra interpretación: interpretación del aprendiz chino según el contexto específico de aprendizaje	13
ESTUDIO EMPÍRICO.....	14
Capítulo 4: Metodología.....	15

4.1. Objetivos y motivación de mi investigación	15
4.2. Diseño de la investigación	15
4.2.1. Participantes.....	17
4.2.2. Tipo y fases de la investigación	17
Capítulo 5: Resultados y análisis	18
5.1. Resultados	18
5.2. Análisis de resultados.....	19
Capítulo 6: Conclusiones.....	21
6.1. Conclusiones.....	21
6.2. Limitaciones de la investigación	21
6.3. Prospectiva investigadora	22
BIBLIOGRAFÍA.....	23
ANEXO	26

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene por objeto fundamental conocer las actitudes y opiniones de los estudiantes chinos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) en España. Es evidente la enorme distancia existente a la hora de aprender una lengua entre los sistemas educativos y los métodos empleados en ambos países, por ello es importante comprender lo mejor posible al aprendiz chino, sus comportamientos y expectativas en cuanto al aprendizaje. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio con 30 sujetos chinos que estudian o han estudiado ELE en nuestro país, mediante la realización de unos cuestionarios evaluados con la escala de Likert. Los resultados del presente estudio no coinciden con la mayoría de las opiniones que mantiene la literatura actual acerca de este tipo de aprendiz, sugiriendo que los estudiantes chinos en España se adaptan con facilidad y disfrutan con el uso de un método comunicativo en el proceso de aprendizaje de una lengua en el aula.

ABSTRACT

The main goal of this Masters Thesis is to learn about the attitudes and opinions of Chinese students with regard to teaching and learning Spanish as a Foreign Language in Spain. When it comes to learning a new language, there is an obvious gap between the methodologies used in both educational contexts, the Chinese and the Spanish system. Thus, it is important to gain a proper understanding about the behavior and expectations of the Chinese learner. To achieve our goal, a study was carried out with 30 Chinese students of Spanish as a Foreign Language in Spain. This study uses a Likert-scale questionnaire. Results do not match the main conclusions reached thus far in the current literature about the Chinese learner. Our results, suggests that Chinese students in Spain adapt easily and eagerly to a communicative approach when learning a language

OBJETIVO DEL TRABAJO

Objetivos, motivación y relevancia del trabajo

El objetivo principal del presente trabajo de investigación es comprender mejor la actitud que los estudiantes chinos de español que estudian en nuestro país tienen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro idioma.

Situándose el español en el ranking de la tercera lengua más hablada en el mundo (Ethnologue, 2014), es importante remarcar el auge que ha experimentado el aprendizaje de nuestra lengua por la comunidad china en los últimos años, doblándose las cifras del número de estudiantes en los últimos seis años (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Seguramente todos los profesores de español que hayan tenido alumnos chinos en su clase habrán observado el contraste existente entre éstos y sus homólogos occidentales, así como algunos rasgos y dificultades comunes que, aunque no se debe generalizar puesto que cada individuo es diferente, comparten una gran mayoría de estos estudiantes. Estas diferencias entre oriente y occidente no son de extrañar, puesto que la distancia entre la cultura china y la cultura española es enorme, y el sistema educativo chino, basado en una enseñanza tradicional, es muy diferente del sistema educativo español regido por el enfoque comunicativo. Por eso suele producirse un “choque” entre su idea y hábitos sobre el aprendizaje y las prácticas docentes que encuentran al llegar a nuestro país. Asimismo, a pesar de que no se puede reducir a todos los miembros del gigante asiático a un único grupo homogéneo, sí es cierto que existen ciertas características culturales que comparten.

Por tanto, es importante conocer la cultura de aprendizaje de nuestros alumnos chinos, basada en gran parte en su tradición educativa y cultural, para así comprender sus expectativas, valores y comportamientos en lo referente al aprendizaje del lenguaje. Entender mejor cómo el alumno chino

se adapta a la nueva cultura y al nuevo proceso de enseñanza/aprendizaje, en este caso en el ámbito del español, ayudará al docente a comprender mejor la actitud y las dificultades del alumnado a la hora de aprender y relacionarse, lo que a su vez se traducirá en un beneficio también para el aprendiente. Este conocimiento contribuye también a la consecución de la implementación del enfoque comunicativo en China.

Por todas estas razones considero que mi investigación será de interés para la comunidad profesional, en especial la que trabaja con estudiantes sinohablantes, y que sirve de puente para futuras investigaciones, como por ejemplo comparar los resultados de este estudio con otros llevados a cabo entre estudiantes españoles de lengua china como lengua extranjera.

Estado de la cuestión

La noción de “cultura de aprendizaje” fue introducida por primera vez en 1996 por los investigadores Cortazzi y Jin para describir las expectativas, valores, creencias, preferencias, actitudes y comportamientos que son característicos de una sociedad en relación a la enseñanza y aprendizaje. Su diferenciación “nos permite describir y comparar distintas formas de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos culturales” (Sánchez Griñán, 2008: 55).

Gran parte de la literatura existente al respecto trata sobre la cultura de aprendizaje china en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Muchos son trabajos comparativos entre grupos de estudiantes chinos y grupos de estudiantes británicos, aunque también encontramos estudios que cuentan con estudiantes japoneses, malayos, estadounidenses, irlandeses o australianos. En estos trabajos se analizan las diferentes interpretaciones que tiene el aprendizaje en diferentes culturas, centrándose en cuestiones como las expectativas de los estudiantes acerca del buen profesor, del buen estudiante, o el preguntar en clase (Cortazzi y Jin, 1998).

Las investigaciones relativas a la cultura china de aprendizaje han contribuido considerablemente a aclarar la visión occidental estereotipada del aprendiz chino y a conocerlo mejor, pues no cabe duda que es de vital importancia tener en consideración la cultura como factor determinante del perfil del estudiante, aunque ésta no sea lo único que lo defina.

Esta investigación es la primera de sus características que se realiza en el ámbito hispano. Está basada en el trabajo realizado en el año 2012 por las investigadoras Jinjing y Bailly de la Universidad de Lorraine (Francia). No obstante, difiere de él en tanto en cuanto la investigación original estudia las actitudes de los estudiantes chinos acerca del aprendizaje de la lengua francesa en Francia.

Estructura del trabajo

Este trabajo de fin de máster se organiza en torno a dos grandes bloques temáticos: una fundamentación teórica y un estudio empírico.

La fundamentación teórica comienza con un breve repaso por los conceptos de cultura e interculturalidad, correspondiente al primer capítulo del trabajo, señalando su importancia en el ámbito del aprendizaje de lenguas. A continuación, en el segundo capítulo, se introduce el concepto de cultura de aprendizaje, definiéndolo y explicando en qué consiste, para posteriormente centrarnos en la cultura china de aprendizaje. Llegado este punto, realizaremos un recorrido por la historia de la educación en China, desde Confucio hasta nuestros días. El tercer y último capítulo de este bloque lo ocupa el tema del aprendiz chino. Comenzamos analizando su perfil, exponiendo la visión occidental tradicional del mismo y señalando todos los estereotipos que la caracterizan. Seguidamente, se ofrecen dos posibles maneras no excluyentes de interpretar los rasgos concretos de este aprendiz en particular: según su cultura de aprendizaje y según el contexto específico educativo. Para conocer mejor las expectativas y actitudes de este tipo de estudiante respecto al aprendizaje de nuestra lengua, en la segunda parte de

este trabajo se presenta detalladamente la metodología y resultados de un estudio empírico llevado a cabo para este fin...

Así, en el cuarto capítulo se abordan cuestiones relativas a la metodología empleada, como todo lo relacionado con el diseño de la investigación (participantes, instrumentos de recogida de datos, fases de la investigación, etc.). En el siguiente capítulo se procede a la presentación de los resultados obtenidos en los cuestionarios y su posterior análisis detallado. Por último, en el capítulo sexto se exponen las conclusiones extraídas del análisis de los datos de la investigación, junto con un apartado en el que se mencionan las limitaciones presentes en este estudio. También se exponen algunas posibles futuras líneas de investigación que contribuirían a profundizar tanto en el conocimiento acerca del perfil de aprendiz chino, como en la noción de "cultura de aprendizaje".

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El objetivo principal de esta primera parte del trabajo es establecer una base teórica que nos permita conocer y comprender mejor la manera de comportarse de los estudiantes chinos en las clases de lenguas extranjeras. Para ello me he basado en el estudio de la cultura china de aprendizaje, cuyo origen se remonta siglos atrás a tiempos de Confucio, y cuyas propiedades siguen determinándose en la actualidad. Esta cultura china de aprendizaje explica algunos de los rasgos comunes atribuidos a los estudiantes sinohablantes, pero también se debe estar alerta ante el peligro existente de caer en estereotipos. Al presentar el perfil del aprendiz chino se explican todos estos estereotipos, aclarando sus características mediante la comprensión de la mencionada cultura de aprendizaje, así como por la influencia que el contexto particular de enseñanza y aprendizaje ejerce.

CAPÍTULO 1: CULTURA E INTERCULTURALIDAD

Es bueno comenzar la fundamentación teórica de este trabajo, antes de pasar a las culturas de aprendizaje, y en concreto a la china, haciendo una pequeña introducción acerca de la cultura y la interculturalidad en el ámbito de la docencia de lenguas.

La cultura en el aprendizaje de ELE

Aunque no siempre ha sido así, hoy en día, a nosotros, profesores de segundas lenguas o de lenguas extranjeras, nos parecería algo incompleto, incluso inconcebible, la enseñanza de las mismas atendiendo únicamente al componente lingüístico, a lo estrictamente formal, sin atender al contexto en el que se desarrolla la interacción comunicativa, y a la cultura que la envuelve. Por lo tanto, lengua y cultura son un todo indisoluble en el que “la lengua deja de ser un objetivo en sí misma y se convierte en un instrumento de acercamiento a la cultura y a los hablantes de la lengua meta (Álvarez, 2012: 287).

No es fácil fijar una única definición del término cultura ya que es un término muy amplio y existen infinitas definiciones. López García (2000: 98) diferencia tres líneas: la antropológica, la sociológica y la pedagógica. Es dentro de la línea pedagógica donde se hace referencia a la importancia del estudio de lo cultural en la didáctica de lenguas extranjeras. Trujillo (2006: 35, citado en Álvarez, 2012: 65) diferencia en este ámbito de la didáctica de lenguas dos significados de cultura: por un lado lo que él llama *cultura formal* o *cultura con C*, que comprende artes como la historia y la literatura, y por otro la *cultura con c* o *cultura popular*, que incluye las costumbres, tradiciones y maneras de comportarse de una comunidad y que contribuyen a su cohesión.

La competencia comunicativa intercultural y los “savoirs”

De la mano de este estudio y aprendizaje de la cultura viene el desarrollo por parte del alumno de las llamadas habilidades interculturales, es decir, las distintas destrezas de las que el estudiante hace uso en una situación de competencia intercultural.

Byram (1995, 1997) fue quien adaptó el concepto de competencia comunicativa intercultural a la didáctica de lengua extranjeras, con el fin de facilitar al alumno el encuentro con otras culturas y que pueda alcanzar una comprensión mutua en situaciones interculturales (Barros, 2005: 23, citado en Álvarez, 2012: 124). En su modelo de competencia intercultural la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje; la cultura original del alumno es igual de importante que la cultura meta, ya que a partir de la primera se comprende la segunda, y el factor emocional-afectivo es de notable importancia durante todo el proceso (Castro Viúdez, 2003). Este autor identifica seis niveles de competencia llamados “savoirs” –*saberes*– relacionados con las capacidades personales inherentes al aprendizaje:

- El *saber ser* –*savoir être*–, relacionado con las actitudes y los valores, implica cambiar la actitud hacia la cultura extranjera y ser capaz de abandonar la visión etnocéntrica de la propia cultura.
- Los *saberes* –*savoirs*–, se refiere al conocimiento del mundo que comparten los nativos de una cultura y a la adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la cultura extranjera.
- El *saber aprender* –*savoir apprendre*–, se define como la habilidad para observar y aprender de la otra cultura.
- El *saber hacer* –*savoir faire*–, que se resumen como saber comportarse en la nueva cultura.
- El *saber comprender* –*savoir comprendre*–, entender la cultura meta.
- El *saber implicarse* –*savoir s’engager*–, que conlleva un compromiso con la cultura extranjera desde la propia.

La importancia de un clima de aprendizaje intercultural

Cuando una persona aprende una lengua extranjera, muchos de los valores, costumbres, normas o creencias que ella consideraba quizás como únicos o universales, de repente resultan ser diferentes y adquieren una nueva faceta dentro de la cultura meta, y el estudiante debe enfrentarse a esta nueva interpretación y saber adaptarse a ella. Según Trujillo (2006), la competencia intercultural:

[...] supone la facultad de participar activa y críticamente en la comunicación de múltiples contextos sociales, con la consideración de los principios de diversidad y de identidad como los rasgos fundamentales de la sociedad.

Como apuntaban los autores Cortazzi y Jin (1998: 98) de manera más general, y Álvarez (2012: 288) de manera más particular, refiriéndose al ámbito español, en la enseñanza de la lengua y la cultura no se suele tener en cuenta la cultura que los estudiantes traen a la clase y su relación con la cultura objeto de estudio. Esta cultura propia de cada estudiante tiene un profundo efecto en el desarrollo de los procesos que ocurren en el aula, ya que influye de manera muy importante en la manera en que tanto alumnos como profesores entienden su particular visión de la enseñanza y el aprendizaje, y por tanto en su manera de actuar (Cortazzi y Jin, 1998: 98).

En las aulas en las que existan diversas culturas, es esencial que se tengan todas en cuenta fomentando un clima de aprendizaje intercultural en el que el alumno sea consciente de sus propias presuposiciones culturales así como de las de sus compañeros.

CAPÍTULO 2: CULTURA DE APRENDIZAJE

Tras este breve recorrido por los conceptos de cultura e interculturalidad, es el momento de centrarnos en la noción de cultura de aprendizaje. El término “cultura de aprendizaje” lo introducen los autores Martin Cortazzi y Lixian Jin (1996). Estos autores hacen referencia a la cultura como “los patrones de comportamiento e interacción transmitidos socialmente” (1998: 98) (traducción del autor, en adelante TA)¹, y utilizan la noción de cultura de aprendizaje para referirse al:

Conjunto de comportamientos, normas, valores, creencias y expectativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, cuyo origen es cultural y que tienden a ser asumidos de manera natural en el aula por profesores y alumnos (Cortazzi y Jin, 2002: 55) (TA)².

Al estudiar las diferentes culturas de aprendizaje ampliamos nuestro conocimiento acerca de las diversas formas de enseñar y aprender que tienen lugar en distintos contextos culturales.

En un trabajo de investigación en el que se discute la identidad en relación al uso de la lengua para el aprendizaje y las culturas de aprendizaje, Cortazzi y Jin (2002, citados en Trujillo, 2005), establecen las siguientes ideas fundamentales:

- El lenguaje es tanto el contenido como el medio en relación con el aprendizaje.
- La cultura tiene un rol paralelo al ser también contenido y medio en las clases de lengua.

¹ Texto original: “socially transmitted patterns of behaviour and interaction” (Cortazzi y Jin, 1998: 98).

² Texto original: “the collection of behaviours, norms, values, beliefs and expectations about teaching and learning, which have a cultural origin and which classroom participants often take for granted” (Cortazzi y Jin, 2002: 55).

- La identidad (vinculada en el texto a la idea de “múltiples identidades”) es también meta y medio de aprendizaje.
- Cualquier clase de L1 está organizada en torno a culturas de aprendizaje, es decir, sistemas de prácticas sociales de aprendizaje (por ejemplo, formas de participación en la clase) que no son necesariamente explicados a los estudiantes.
- En contextos de L2 y en aulas multiculturales, puede haber tantas “culturas de aprendizaje” como grupos culturales diferentes de profesores y estudiantes.

La cultura de aprendizaje del alumno es la que determinará su visión de todo cuanto sucede en clase; su papel como alumno y compañero, el papel que espera que cumpla el profesor, su grado de participación, su idea de lo que constituye un buen método de enseñanza/aprendizaje, en qué debe consistir la evaluación, etcétera. Para ejemplificarlo más claramente, cito a Cortazzi y Jin, que señalan que:

El objetivo de la noción de culturas de aprendizaje al considerar a estudiantes chinos que estudian en el Reino Unido, por ejemplo, es que constituye el marco cultural desde el que interpretar lo que hacen y dicen los otros (así como guiar su propio comportamiento), por lo que será un sistema de interpretación chino el que con mayor probabilidad emplearán los estudiantes chinos a la hora de interpretar y juzgar la profesionalidad de los profesores ingleses y, *mutatis mutandis*, será una cultura de aprendizaje inglesa la que seguramente empleen los profesores ingleses a la hora de evaluar la redacción o la participación en clase de sus alumnos chinos (de manera similar, los estudiantes interpretarán la interacción en el aula con el resto de participantes a través de sus propias culturas de aprendizaje) (Cortazzi y Jin, 2006: 9) (TA)³.

³ Texto original: “The point about the notion of cultures of learning when considering Chinese students in Britain, for example, is that it is the cultural framework for interpreting others’ actions and talk (as well as guiding participants’ own behaviour), so it is a Chinese interpretative system which is most likely to be used by Chinese students to interpret and judge British teachers’ professional behaviour and, *mutatis mutandis*, a

Cuando un estudiante va a estudiar a otro país, lo más probable es que considere su aprendizaje desde la cultura de aprendizaje de su propio país, y que con el tiempo se vaya adaptando a la nueva cultura de aprendizaje, puesto que las culturas de aprendizaje son cambiantes (*Ibíd.*: 2006).

Es importante destacar que no existe una cultura de aprendizaje superior, ninguna es mejor que otra, por eso cuando se da la situación en el aula de que conviven diversas culturas de aprendizaje, creando un clima de interculturalidad, los participantes de la clase, alumnos y profesores, deben aprender y reflexionar sobre las culturas de aprendizaje de los otros y saber interpretarlas, para que éstas no se conviertan en un obstáculo, sino todo lo contrario. Un concepto clave que destacan Cortazzi y Jin es el de la sinergia cultural, que definen como:

Un proceso de aprendizaje mutuo sobre otras culturas de aprendizaje [...] en el que todos los representantes de todas las culturas de la clase tienen algo de igual valor con lo que contribuir, y todos los participantes aprenderán acerca de cómo los otros aprenden (*Ibíd.*: 1998: 55) (TA)⁴.

British culture of learning is likely to be used by British teachers to evaluate the classroom participation or writing of Chinese students (similarly, students may interpret each others' classroom interaction through their own particular cultures of learning)" (Cortazzi y Jin, 2006: 9).

⁴ Texto original: "a process of mutual learning about other cultures of learning [...] in this process all representatives of all cultures in the classroom have something to contribute of equal value, and all participants will learn about how others learn" (Cortazzi y Jin, 1998: 55).

2.1 Cultura china de aprendizaje

2.1.1 Confucio y la importancia del aprendizaje

Como bien señala Sánchez Griñán (2008: 403), "las raíces de una cultura de aprendizaje se encuentran en las tradiciones educativas y culturales de una determinada sociedad".

La educación ha sido, desde hace milenios, uno de los pilares fundamentales sobre los que se ha establecido la civilización china. El maestro chino por excelencia es Confucio, que vivió hace más de dos mil quinientos años y cuyo pensamiento se ha recogido en las Analectas. La esencia de su doctrina se basa en las enseñanzas de sus antepasados, en el saber clásico, y tiene como fin crear una sociedad ideal compuesta por individuos de virtudes morales que vivan en armonía social.

El profesor Álvarez resume así los principios fundamentales de la filosofía de Confucio en cuatro puntos:

1. Objetivo educativo básico de carácter ético: ser mejores personas buscando la armonía entre los seres humanos a través de la empatía y de la comunicación.
2. Li, traducido como normas de conducta, rituales. Ayudan a conseguir el objetivo anterior. Las convenciones sociales proporcionan seguridad, libertad y ayudan al hombre a ser más social promocionando su amor y benevolencia.
3. La fuerza motriz de todas las virtudes es la piedad filial, xiao, sustrato de la benevolencia y de las normas sociales. Esta virtud consiste en procesar un profundo respeto a sus ancestros.
4. La moderación como forma de llegar a la virtud es la base de la doctrina del justo medio, zhong yong. Confucio los utilizaba para conseguir los objetivos de la enseñanza referentes a la moral y a la ética en sociedad e individualmente. (Álvarez, 2012: 294).

Para Confucio la educación constituye la base sobre la que construir una sociedad ideal, por lo que la enseñanza fue su principal labor. Para él, el estudio y el aprendizaje son una fuente de felicidad. El aprendizaje no consiste únicamente en alcanzar y almacenar conocimiento, sino que va más allá, contribuyendo en la formación de una base moral y ética por la que se rija el individuo y cuyo fin último es su puesta en práctica. El aprendizaje es el medio para ser personas virtuosas, y la importancia de aprender queda bien reflejada en la siguiente cita de las Analectas:

Si no se aprende, la benevolencia se trueca en estupidez; la sabiduría, en confusión; la sinceridad, en ansiedad y grosería; la honestidad, en impaciencia; la valentía, en desorden; la firmeza, en falta de moderación (Analectas, 17.8, citado en Sánchez Griñán, 2008: 27).

En lo referente a los principios metodológicos de enseñanza, junto con el hecho de poner en práctica lo aprendido, que es lo que diferencia a unos y otros, Confucio otorga enorme importancia a la motivación. Es muy importante despertar la motivación en los estudiantes ya que sin ella no puede lograrse un aprendizaje verdadero. Esto está estrechamente relacionado con el hecho de que cada persona piense por sí misma, un pensamiento crítico y reflexivo, y con la formulación clara y precisa de objetivos. Confucio anima a sus alumnos a preguntar constantemente y se adapta a cada uno de manera individual, puesto que cada uno es diferente y de ahí que existan múltiples respuestas a una misma pregunta.

2.1.2 Exámenes oficiales y desvirtuación del pensamiento original confuciano

A pesar de la muerte del maestro, su filosofía continuó influyendo notablemente durante los siglos posteriores, tanto en el ámbito político como en la educación. En el año 140 a.C. se declaró el confucionismo doctrina política nacional, y alrededor del 606 d.C. se unió finalmente educación y política con la instauración de los exámenes imperiales, que perdurarían durante casi 1300 años, hasta principios del siglo XX (Sánchez Griñán, 2008: 35). Estos exámenes medían el conocimiento sobre los textos clásicos confucianos, y su éxito en los mismos otorgaba el derecho a cubrir los cargos

administrativos del gobierno, es decir, convertirse en mandarín, la más alta aspiración. Sólo un escaso porcentaje de los candidatos aprobaba, lo que con el tiempo dio lugar a un reducido grupo privilegiado y a una gran competitividad y frustración. Mucha gente dedicaba toda su vida al estudio sin lograr aprobar nunca dichos exámenes. Con el paso del tiempo el aprendizaje ético se fue perdiendo y en su lugar los estudiantes, sometidos a una gran presión, empleaban una serie de técnicas de aprendizaje concretas basadas en la memorización, la imitación y la repetición, cuyo fin último era únicamente aprobar los exámenes, con lo que el resultado del estudio “ya no era aprender a ser virtuoso, sino reproducir lo que Confucio había dicho acerca de ser virtuoso” (*Ibíd.*: 36).

Cabe señalar en relación a este tema de los exámenes imperiales que, aunque hoy en día ya no existen, actualmente perdura su reminiscencia en el *gaokao*, los temidos exámenes de acceso a la universidad cuya dificultad y exigencia recuerda a tiempos pasados, y con los que comparten un sistema de evaluación similar y, por tanto, de aprendizaje.

El transcurso de la historia, y principalmente esta tradición de los exámenes oficiales, acabó resultando en una visión errónea del pensamiento de Confucio, desvirtuándolo. Por lo tanto conviene diferenciar entre el confucionismo original y sus desviaciones posteriores. Sin embargo, esta filosofía original no se perdió por completo, ya que numerosos filósofos chinos posteriores procuraron aclararla y defenderla. Destacan entre ellos Zhu Xi, que además de defender las ideas de Confucio, también contribuyó aportando sus propias teorías sobre el aprendizaje. Su método se basa en un proceso de estudio en el que la memorización, que incluye la repetición, va de la mano de una reflexión profunda, alcanzándose así una verdadera comprensión.

2.1.3 Esquema general de aprendizaje y su continuidad

Basándose en los principios de Confucio, Zhu Xi elaboró un método de cinco pasos consecutivos para aprender correctamente un texto: “estudiarlo

extensamente, hacerse preguntas precisas sobre su significado, reflexionar con total concentración, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo” (Sánchez Griñán, 2008: 44). A partir de este modelo de aprendizaje, Cortazzi y Jin (2006) describen así el aprendizaje de herencia confucionista:

Mientras que la visión común es la de una aburrida memorización y recitación de textos en un modelo de aprendizaje de pura transmisión, se han ignorado los poderosos elementos tradicionales formados por el propio esfuerzo del estudiante, la necesidad de un pensamiento reflexivo y una interpretación independiente para la interiorización de la comprensión y la puesta en práctica de lo aprendido. Es la combinación de estos elementos lo que caracteriza el aprendizaje del estudiante en la herencia confucionista (Ibíd.: 2006: 12). (Traducido por Sánchez Griñán, 2008: 44).

Estos mismos autores también han realizado un esquema del aprendizaje del estudiante de herencia confucionista:

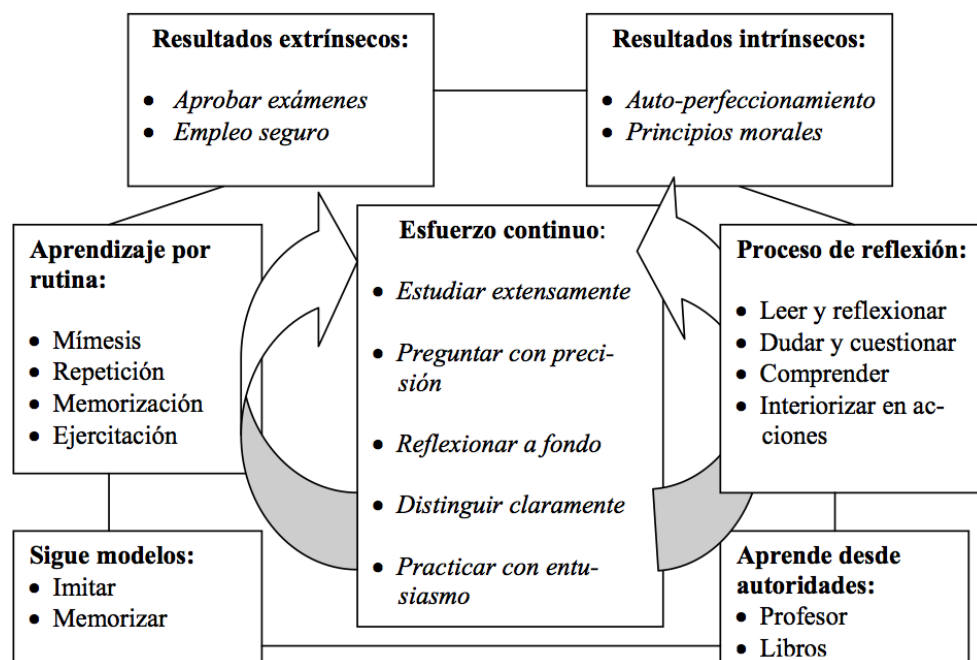


Figura1. Aprendizaje del estudiante de herencia confucionista (Ibíd.: 2006: 13, citado en Sánchez Griñán, 2008: 45).

Cortazzi y Jin elaboran este esquema a partir de la máxima *jiao shu yu ren*. *Jiao shu yu ren* constituye el esquema tradicional de la educación en China, es decir, el conocimiento abstracto que los miembros de la cultura china tienen acerca de la educación, y que se ha traducido como “impartir conocimientos (enseñar de los libros) y educar a las personas” (Sánchez Griñán, 2008: 45). Es decir, por un lado está la transmisión del saber y por el otro la enseñanza ético-moral de las personas cuyo fin último es la armonía; de ahí los dos distintos procedimientos y resultados que se muestran en la figura de Cortazzi y Jin. Dicha figura muestra la tensión existente entre estos dos resultados: uno extrínseco cuyo fin último es aprobar los exámenes, mediante lo que se conoce como aprendizaje por rutina, y otro intrínseco basado en principios morales y obtenido tras una serie de procesos reflexivos (Cortazzi y Jin, 2006: 14).

Según Hui, este esquema de la educación *jiao shu yu ren* ha permanecido prácticamente intacto a lo largo de la historia china hasta nuestros días, a pesar de los cambios producidos por los cambios sociales. Muestras de la influencia de dicho esquema en el desarrollo de la educación en China se aprecian en el énfasis que se le da a la educación moral escolar, en el gran respeto social que se le tiene a los profesores, en algunas estrategias de aprendizaje comunes a los estudiantes chinos y en la importancia otorgada a los exámenes (Hui, 2005: 20).

Actualmente, los programas generales oficiales de enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades chinas, incluidos los del español, están redactados acorde a una combinación entre la enseñanza de contenidos lingüísticos y una enseñanza ético-moral (Sánchez Griñán, 2009).

CAPÍTULO 3: EL APRENDIZ CHINO

3.1 Imagen prototípica estereotipada

La concepción occidental que se ha mantenido durante décadas del aprendiz chino ha resultado ser una concepción equivocada, puesto que se basaba en una visión generalizadora y estereotipada del estudiante de cultura de herencia confucionista. Esta cultura de herencia confucionista se extiende a otros países más allá de China, como Japón, Corea o Singapur, aunque mi trabajo se centra en el aprendiz chino.

Durante muchos años, algunos autores (p. ej., Ballard y Clanchy, 1991; Carson, 1992; Fox, 1994; Atkinson, 1997; Flowerdew, 1998; Liu, 1998; Hammond y Gao, 2002, citados en Clark y Gieve, 2006: 54, 55) han caracterizado a los aprendices chinos como alumnos pasivos en clase, obedientes ante la autoridad, con falta de pensamiento crítico, cuyos logros académicos se deben al esfuerzo y que adoptan estrategias de aprendizaje inadecuadas, tendiendo a la repetición y memorización mecánica. Otras características negativas que recoge Sánchez Griñán en su tesis (2008: 409) son la poca disposición de los estudiantes a trabajar en grupos, prefiriendo trabajar individualmente o en conjunto con toda la clase, y el hecho de otorgar una especial atención a la gramática, al vocabulario y al texto escrito, en detrimento de lo comunicativo. Además, no son independientes y le dan una excesiva atención a las calificaciones y a los exámenes.

La conocida “paradoja del aprendiz chino”, propuesta por Biggs (1994), pone en tela de juicio esa extendida creencia acerca de dichas estrategias de aprendizaje del estudiante de cultura de herencia confucionista, planteando la situación de estudiantes chinos, japoneses o coreanos que en asignaturas como física o matemáticas obtienen mejores calificaciones que sus homólogos estadounidenses, cuando en realidad en estas materias carecen de eficacia tales mecanismos de aprendizaje superficial basados en la memorización por repetición mecánica. Las soluciones a dicha paradoja nos

demuestran que no se había comprendido bien el mecanismo empleado por los aprendientes de herencia confucionista, ya que de la mano de la memorización va la comprensión, tratándose por lo tanto de una estrategia de aprendizaje en profundidad. El proceso de repetición y memorización implica una reflexión sobre lo que se estudia. De manera similar a como enseñaba el neoconfucionista Zhu Xi, esta estrategia funcionaría así:

[...] como una forma de recordar después de comprender, es decir, entender primero y memorizar después, lo que se alejaría del enfoque superficial, o bien como una forma de comprender mejor, esto es, el aprendiz focalizaría su atención en distintas partes del texto por cada vez que se repitiera de memoria (Sánchez Griñán, 2009: 15).

Cortazzi y Jin (1996), analizando esta caracterización estereotipada del aprendiz chino, distinguen tanto rasgos positivos, como la persistencia, el perfeccionismo, su buena memoria o su deseo por aprender, como rasgos negativos. Algunos de estos rasgos han quedado reflejados en los siguientes fragmentos que han recogido diversos autores y que Sánchez Griñán (2008) se ha encargado de recopilar:

- Los estudiantes chinos son pasivos, respetuosos al profesor y a los libros de texto y poco dispuestos a hacer preguntas o a expresar sus opiniones públicamente. Aprenden imitando a otros, no gracias al pensamiento independiente. Su aprendizaje es, pues, reproductivo, no analítico o especulativo (Ballard y Clanchy, 1991, citado en Shi 2006).
- Evitan criticar a sus semejantes o responder a la autoridad, pues tratan de mantener la armonía del grupo antes que ser críticos. Son los objetivos colectivos los que determinan la naturaleza de las interacciones entre los miembros chinos, mientras que entre los miembros de los grupos estadounidenses rigen objetivos individuales (Carson y Nelson, 1996, citado en Shi, 2006).
- El modelo de enseñanza tradicional chino es esencialmente mimético o epistémico, es decir, caracterizado por la transmisión de

conocimiento principalmente a través de un proceso imitativo y repetitivo (Paine, 1992; Tang y Absalon, 1998, citado en Hu, 2002).

- El conocimiento no está abierto al debate. El profesor decide qué se debe enseñar, y los estudiantes lo aceptan y lo aprenden. El profesor es la autoridad, el contenedor de conocimiento que dirige al estudiante al mismo; un venerable anciano transmitiendo conocimientos a un discípulo subordinado (Ginsberg, 1992, citado en Biggs, 1996).

3.2 Interpretación del aprendiz chino según la cultura china de aprendizaje

Cortazzi y Jin (1996) aclaran que estas interpretaciones anteriores son erróneas puesto que no se tienen en cuenta la cultura china de aprendizaje del estudiante. De esta manera, como hemos señalado anteriormente, lo que para muchos parece un proceso de memorización mecánica, que no está bien visto en los ámbitos docentes occidentales, en realidad se trata de un proceso de reflexión e interiorización. Igualmente la actitud pasiva y el enorme respeto al profesor se explica con el precepto confucionista de la piedad filial, donde el maestro es visto como un padre cuyo conocimiento es incuestionable, de ahí también la nombrada falta de espíritu crítico. Del mismo modo, atendiendo a su cultura de aprendizaje, la timidez del aprendiz chino se explicaría mediante el miedo a perder la cara y el deseo de no sobresalir ante el resto de compañeros. Para explicar brevemente este último aspecto utilizaré la definición de cara o imagen de Leech, que sostiene que:

Cara es la imagen positiva de uno mismo o la autoestima que una persona mantiene como reflejo de la estima que de dicha persona tienen los otros. [...] Perder la cara es una disminución de esta autoestima como resultado de la disminución de la estima de dicha persona a los ojos de otros (Leech, 2005: 26, citado en Xiaojing, 2008) (TA)⁵.

⁵ Texto original: "Face is the positive self-image or self-esteem that a person maintains as a reflection of that person's estimation by others. [...] Loss of face is a lowering of

3.3. Otra interpretación: interpretación del aprendiz chino según el contexto específico de aprendizaje

Cabe señalar que, si bien es indudable el hecho de que la cultura china de aprendizaje define al aprendiz chino, investigaciones de los últimos años como las de Kember y Gow (1991), Lao y Krashen (1999), Littlewood (2000), Salili y Lai (2003), Gieve y Clark (2005, 2006), Gu y Schweisfurth (2006), y Sánchez Griñán (2008), le quitan importancia a ésta y se la dan, en mayor medida, al contexto específico de su aprendizaje.

Estos autores explican que en muchas ocasiones el contexto competitivo en el que se encuentran los estudiantes no favorece el uso de estrategias de aprendizaje profundo, sino más bien el empleo de técnicas de memorización y aprendizaje superficial (Saili y Lai, 2003). Existen evidencias de que "cuando el contexto de instrucción y el sistema evaluativo no ofrecen una alternativa favorable al pensamiento crítico, al carácter activo y a la autonomía de los aprendientes" (Sánchez Griñán, 2008: 411), los alumnos no chinos adoptarían esta misma actitud y utilizarían las mismas estrategias de aprendizaje (Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle y Marton, 1984; Kember y Gow, 1991). De manera inversa, algunas investigaciones demuestran que los estudiantes chinos en el extranjero terminan adaptándose a modelos comunicativos occidentales (Gieve y Clark, 2005; Gu y Schweisfurth, 2006; Shi, 2006).

Un estudio llevado a cabo por Littlewood (2000) con estudiantes de varios países asiáticos, incluida China, y algunos europeos, incluida España, sobre ideas estereotipadas de la actitud y el papel de los estudiantes, demostró que los estudiantes en general estaban en desacuerdo con estas actitudes estereotipadas. Además, apenas había diferencias entre los estudiantes asiáticos y los europeos. De hecho, "hay mucha menos diferencia entre la

that self-esteem as a result of the lowering of that person's estimation in the eyes of others" (Leech, 2005: 26).

media de respuestas de los grupos de estudiantes de Asia y Europa que entre las respuestas individuales de los estudiantes dentro de la misma cultura” (Littlewood, 2000: 34, citado en Sánchez Griñán, 2008: 412). Este autor también señala que:

[...] el estereotipo del aprendiente asiático como «oyente obediente» [...] no refleja el papel que éstos quisieran adoptar en las aulas [...]. Ellos no ven al profesor como una figura autoritaria que no se debe cuestionar, no quieren sentarse pasivamente en clase a recibir conocimiento (Littlewood, 2000: 33, citado en Sánchez Griñán, 2008: 412).

La encuesta también revela que los estudiantes prefieren ser activos e independientes.

De igual manera, se sostiene que si en el sistema educativo chino:

[...] las necesidades de aprendizaje se encuentran determinadas por las condiciones académicas de una evaluación marcada por el conocimiento del código lingüístico (como ocurre en las universidades chinas), el uso de la lengua quedará relegado a un segundo plano, independientemente de la motivación o el interés que muestren los estudiantes en aprender comunicándose dentro del aula (Sánchez Griñán, 2009: 18).

Así, Sánchez Griñán (2008: 414-415), citando a varios autores (entre otros, Xiaotang Cheng, 2000, 2002; Biggs, 2003; Gieve y Clark, 2005, 2006; Shi, 2006), concluye que, debido más a las condiciones del contexto educativo que a las características intrínsecas culturales, a los aprendices chinos no les es posible adoptar actitudes que favorezcan la interacción, el trabajo en grupo y el pensamiento crítico, o la finalidad práctica de lo que estudian.

ESTUDIO EMPÍRICO

Llegados a este punto y la luz de las conclusiones alcanzadas y expuestas en la fundamentación teórica, resulta imprescindible ahora estudiar las percepciones y actitudes del aprendiz sinohablante ante la enseñanza y aprendizaje de nuestra lengua. Por esta razón, a lo largo de esta segunda parte del trabajo, se expone el estudio empírico que se ha llevado a cabo para tal fin. Así, y con el objeto de conocer mejor las actitudes de los estudiantes chinos de ELE, se realiza un cuestionario cuyos ítems tratan diferentes aspectos de las prácticas docentes del español como lengua extranjera en nuestro país. Se presenta la información respecto a los participantes y la metodología empleada para la investigación. Los cuestionarios se evalúan según la escala de Likert, y posteriormente se analizan los resultados detalladamente, presentando en varios puntos contradicciones respecto a ideas que generalmente se tienen sobre aprendiz chino. Finalmente se exponen diversas conclusiones extraídas de dicho estudio, junto con algunas limitaciones encontradas en la presente investigación, así como varias opciones relativas a la prospectiva investigadora.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1 Objetivos y motivación de mi investigación

En cuanto a la metodología de mi investigación, he decidido basarme en el trabajo realizado por las autoras Wang Jinjing y Sophie Bailly de la Universidad de Lorraine, Francia. Estas investigadoras llevaron a cabo en 2012 un estudio entre estudiantes chinos de lengua francesa en Francia, con el fin de comprender mejor las dificultades de adquisición de estudiantes chinos en dicho país. Mi investigación trata de lo mismo a diferencia de que los sujetos estudiantes sinohablantes estudian español en España. Para ello nos centraremos en la distancia cultural existente entre los hábitos y creencias sobre el proceso de aprendizaje de la lengua que han sido adquiridos previamente en el sistema educativo chino, y las prácticas docentes que encuentran en las clases de español como lengua extranjera (ELE) en nuestro país.

No existe hasta la fecha ningún estudio en el ámbito de ELE de estas características, por lo que resulta altamente interesante y sin duda los resultados contribuirán a conocer mejor las opiniones y actitudes de nuestros alumnos chinos. Esto a su vez nos permitirá adaptarnos de manera más eficiente a sus necesidades y deseos, con el fin último de facilitar su adaptación al método comunicativo empleado en nuestras aulas.

4.2 Diseño de la investigación

Para la presente investigación he decidido basarme en los cuestionarios empleados por las autoras francesas para contar con el mayor grado de fiabilidad y de validez posible, ya que se trata de mi primer trabajo de este tipo.

Para la realización de los cuestionarios las autoras, previamente, realizaron una serie de entrevistas a algunos estudiantes chinos de entre 19 y 31 años

que habían vivido en Francia entre uno y ocho años. Las entrevistas seguían las siguientes directrices:

- ¿Cuáles son las características de los cursos de lengua en China y en Francia?
- ¿Qué estilo de enseñanza prefieres, chino o francés?
- ¿Cuáles son tus mayores dificultades a la hora de aprender francés?

Y a partir de las respuestas obtenidas en dichas entrevistas se redactaron los ítems que posteriormente fueron empleados en el cuestionario.

El cuestionario final consiste en 18 ítems que se valoran según la escala de Likert. A diferencia del cuestionario original en el que se ofrecían seis opciones de respuesta, para mi investigación he decidido utilizar sólo cinco, ya que he considerado que de esta manera resulta más claro. Estas cinco valoraciones van desde "Totalmente en desacuerdo" a "Muy de acuerdo", pasando por una opinión neutra que es "Ni en desacuerdo ni de acuerdo". También hay una casilla de "No lo sé" y en la parte inferior del cuestionario he dejado un espacio para que todo aquel que lo desee, pueda comentar o aclarar lo que considere oportuno.

Aparte de un par de aclaraciones, no ha habido necesidad de realizar ninguna modificación en los ítems del cuestionario original debido a la semejanza existente entre los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en Francia y España.

El resultado final del cuestionario es el siguiente:

CUESTIONARIO SOBRE LA CULTURA DE APRENDIZAJE ESPAÑOLA

Edad:

Sexo:

¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?

Por favor, rellena el siguiente cuestionario marcando las casillas con una cruz.

-2: Totalmente en desacuerdo

-1: En desacuerdo

0: Ni en desacuerdo ni de acuerdo

+1: De acuerdo

+2: Muy de acuerdo

1. Las diferencias en la manera de enseñar una lengua extranjera en China y en España dificultan mi aprendizaje de la lengua española

2. Los profesores españoles no deberían prohibirme el uso del diccionario en clase

3. No me gusta aprender con documentos auténticos como, por ejemplo, periódicos, textos literarios, etc.

4. Los profesores españoles utilizan poco el libro de texto

5. No estoy acostumbrado a tomar apuntes durante las clases; a menudo me pierdo cosas

6. Los profesores españoles no mandan suficientes ejercicios de repetición mecánica* que mejorarían mi nivel de español

7. Los profesores españoles dedican demasiado tiempo a actividades orales

8. Los profesores españoles no enseñan suficiente gramática

9. Los profesores españoles no enseñan suficiente vocabulario

10. Los profesores españoles me preguntan demasiado por mi opinión personal; no sé qué responder la mayoría de las veces

11. Los profesores españoles son exigentes a la hora de redactar (respecto al estilo, organización de ideas y coherencia global); redactar en español es muy difícil

12. No me gusta cuando los profesores españoles me piden que busque mis propios recursos de aprendizaje

13. Prefiero aprender en clase más que por mi cuenta en la biblioteca, en el laboratorio de idiomas, etc.

14. Los profesores españoles no siguen de cerca mi proceso de aprendizaje; me dejan demasiada libertad

15. Los profesores españoles no me dicen qué es lo importante que debo de aprender en clase

16. Me siento incómodo cuando el profesor me pide que hable frente a la clase; tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí cuando cometo errores

17. Me siento perdido en comparación con mis compañeros de clase europeos o americanos durante las actividades de comprensión auditiva

18. Hacemos demasiados trabajos en grupo en clase; me siento incómodo cuando trabajo con estudiantes europeos o americanos

* Ejemplo de ejercicio de repetición mecánica:

Rellena los huecos con los artículos determinantes:

___ niño lee un libro.

___ bicicleta es roja.

___ perros juegan en el parque.

→ Otra información que desees añadir respecto al cuestionario:

Tabla 1. Cuestionario empleado para la recogida de datos

4.2.1 Participantes

La muestra experimental de mi investigación estuvo compuesta por 30 estudiantes chinos, de los cuales 22 eran mujeres (73%) y 8 hombres (27%), que estudiaban o habían estudiado español como lengua extranjera en centros de idiomas. La edad de los sujetos iba desde 19 a 27 años, siendo la media de 23,4 años. En cuanto al tiempo que llevaban viviendo en España en el momento de la entrevista variaba entre 3 meses y 4 años, siendo la media de 1 año y 4 meses.

Sexo		Edad	Tiempo de residencia en España
Mujer	Hombre	23,4 años	1 año y 4 meses
73%	27%		

Tabla 2. Descripción de la muestra experimental

4.2.2 Tipo y fases de la investigación

Se trata de un estudio empírico cuantitativo en el que se documenta la opinión de estudiantes sinohablantes de ELE en España, con el fin conocer su percepciones respecto a las prácticas docentes implantadas en el contexto español.

La investigación consta de dos fases. Una primera fase de recogida de datos. Y una segunda fase en la que se procede al análisis de los resultados obtenidos. En cuanto a la primera fase, consistió en la administración del cuestionario previamente presentado a lo largo del verano de 2014 y entre alumnos chinos de español que se encontraban estudiando nuestro idioma en academias de Granada y Málaga.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1 Resultados

En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos tras la administración de los cuestionarios. A la hora de contabilizar los resultados, he decidido tener en cuenta únicamente aquellas respuestas de los sujetos que han dado su opinión positiva o negativa. Por lo tanto, en cada ítem he anotado el porcentaje de respuesta separando en “de acuerdo” (las valoraciones +1 y +2 en la escala de Likert) y “en desacuerdo” (las valoraciones -1 y -2 en la escala de Likert), sobre un total de 100.

Aquellos sujetos cuya respuesta ha sido “neutro” o “no lo sabe” no los he tenido en cuenta para el recuento final, aunque eso no quiere decir que ese tipo de respuesta no tenga validez. Al contrario, nos indica qué porcentaje de estudiantes se ha mantenido al margen de dar su opinión sobre un tema en concreto, ya sea por desconocimiento del mismo, por falta de interés, etc... Los porcentajes indicados en la casilla de “Neutro” y “No lo sabe” están indicados con su porcentaje sobre el total de participantes en el estudio.

	DE ACUER- DO	EN DESA- CUERDO	NEU- TRO	NO LO SABE
1. Las diferencias en la manera de enseñar una lengua extranjera en China y en España dificultan mi aprendizaje de la lengua española	37%	63%	10%	-
2. Los profesores españoles no deberían prohibirme el uso del diccionario en clase	83%	17%	20%	-
3. No me gusta aprender con documentos auténticos como, por ejemplo, periódicos, textos literarios, etc.	33%	67%	10%	-
4. Los profesores españoles utilizan poco el libro de texto	33%	67%	33%	7%
5. No estoy acostumbrado a tomar apuntes durante	17%	83%	13%	7%

las clases; a menudo me pierdo cosas				
6. Los profesores españoles no mandan suficientes ejercicios de repetición mecánica* que mejorarían mi nivel de español	40%	60%	33%	-
7. Los profesores españoles dedican demasiado tiempo a actividades orales	44%	56%	17%	-
8. Los profesores españoles no enseñan suficiente gramática	25%	75%	33%	-
9. Los profesores españoles no enseñan suficiente vocabulario	30%	70%	10%	-
10. Los profesores españoles me preguntan demasiado por mi opinión personal; no sé qué responder la mayoría de las veces	30%	70%	40%	3%
11. Los profesores españoles son exigentes a la hora de redactar (respecto al estilo, organización de ideas y coherencia global); redactar en español es muy difícil	35%	65%	27%	7%
12. No me gusta cuando los profesores españoles me piden que busque mis propios recursos de aprendizaje	44%	56%	33%	7%
13. Prefiero aprender en clase más que por mi cuenta en la biblioteca, en el laboratorio de idiomas, etc.	73%	27%	27%	-
14. Los profesores españoles no siguen de cerca mi proceso de aprendizaje; me dejan demasiada libertad	43%	57%	23%	-
15. Los profesores españoles no me dicen qué es lo importante que debo de aprender en clase	28%	72%	13%	3%
16. Me siento incómodo cuando el profesor me pide que hable frente a la clase; tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí cuando cometo errores	38%	62%	13%	-

17. Me siento perdido en comparación con mis compañeros de clase europeos o americanos durante las actividades de comprensión auditiva	55%	45%	20%	7%
18. Hacemos demasiados trabajos en grupo en clase; me siento incómodo cuando trabajo con estudiantes europeos o americanos	28%	72%	10%	7%

Tabla 3. Resultados

5.2 Análisis de resultados

La primera pregunta de mi cuestionario puede considerarse como una síntesis de lo que estamos investigando, esto es, si las diferencias en la manera de enseñar una lengua entre España y China dificultan el aprendizaje. La mayoría de los encuestados (63%) no está de acuerdo con tal afirmación, alegando que tales diferencias no dificultan su aprendizaje del español. Una posible interpretación válida de esto es que los estudiantes chinos, a pesar de la cultura de aprendizaje que traen consigo al aula, son individuos moldeables que se adaptan al contexto y a la nueva situación.

Otros aspectos a tener en cuenta a la hora del análisis de los resultados son:

- Uso del diccionario y del libro texto:

El ítem en el que la mayor parte de los sujetos comparten la misma opinión (83%) es en el referente al uso del diccionario en clase, afirmando que los profesores no deben de prohibirles su uso. Muchas veces los profesores de ELE no quieren que sus alumnos hagan uso del diccionario, sino prefieren que se les pregunte a ellos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los alumnos chinos consideran que el hecho de no entender una determinada palabra es un problema personal (Robert, 2002), y por lo tanto es preferible y más respetuoso con el resto de la clase y con el profesor, el utilizar el

diccionario. Además, esta elección también podría estar relacionada con el miedo a perder la cara, al reconocer sus dudas ante el resto de compañeros.

En cuanto al uso del libro de texto, que como hemos visto los estudiantes chinos consideran fuente de conocimiento, los encuestados (67%) se muestran satisfechos con el uso que del mismo hacen los profesores.

- Estudio de la gramática y ejercicios de repetición mecánica:

A diferencia de lo que suele considerarse creencia común de que los estudiantes chinos prefieren clases de lengua en las que se le otorgue gran importancia al aprendizaje y práctica de la gramática, nuestros alumnos encuestados manifiestan un desacuerdo en tales afirmaciones (75% y 60%), opinando que la importancia que se le da es suficiente. Esto podría considerarse como una señal indicativa de que los estudiantes chinos se muestran deseosos y receptivos ante el uso de un enfoque más comunicativo en el aula.

- Participación en clase y actividades orales:

En lo referente a la práctica de actividades orales en clase, existe una diferencia de opiniones similar, considerando un 56% de los sujetos que los profesores no dedican demasiado tiempo a la práctica de esta destreza, mientras que un 44% opina al contrario. Esto demuestra que no es del todo cierta la idea que tienen los profesores occidentales de que a los alumnos chinos no les gusta hablar en clase, ya que observamos que más de la mitad de los encuestados preferiría realizar más actividades de expresión oral.

De la mano de esta cuestión van relacionadas otras dos sobre hablar frente a la clase y el miedo a cometer errores, y el expresar su opinión personal. Sorprendentemente, a diferencia de las respuestas que se esperarían argumentando la falta de pensamiento crítico y de expresión propia, así como el miedo de los alumnos chinos a perder la cara y humillarse en público, nuestros estudiantes declaran no sentirse incómodos ante el hecho de tener que dar su opinión (70%), y hablar frente al resto de compañeros y del profesor y cometer errores (62%).

- Trabajo en grupo y relación con los compañeros:

Los estudiantes chinos de ELE comparten generalmente el aula con otros estudiantes europeos y americanos y, de acuerdo con investigaciones previas en los ámbitos de otras lenguas (Jinjing & Bailly, 2012), éstos les hacen sentir en una situación de inferioridad lingüística, puesto que sus lenguas maternas guardan mucha más similitud con la lengua meta, que ésta última con el chino. Además, también hay que señalar la costumbre por parte de muchos alumnos occidentales de contestar a una pregunta que el profesor le ha hecho a otro alumno (sinohablante en este caso), sin ser su turno de responder, lo que el estudiante chino considera de mala educación. Estas actitudes por parte de los compañeros de clase occidentales pueden afectar la participación de los alumnos chinos. Sin embargo, en nuestro estudio tan sólo un 55% admitía sentirse perdido frente a sus compañeros de clase europeos o americanos durante las actividades de comprensión auditiva; y en cuanto al trabajo en grupo, que supuestamente los estudiantes chinos rechazan frente a un trabajo individual o de toda la clase en conjunto (Cortazzi y Jin, 1996), y el hecho de sentirse incómodos trabajando con estudiantes occidentales, un número importante de nuestros sujetos (72%) se muestra contrario a tales afirmaciones. Estos son otros indicadores de que parece ser que estos estudiantes chinos se encuentran cómodos en una clase donde se emplea un método comunicativo en la enseñanza de lenguas.

- Autonomía del aprendiente y papel del profesor:

Wong (2004), entre otros, sostiene que los estudiantes chinos prefieren un aprendizaje centrado en el profesor, y que aprenden mejor de esta manera que cuando deben de descubrir la información por ellos mismos. Un 73% de nuestros estudiantes corrobora dicha afirmación ya que prefieren aprender en clase que por su cuenta fuera de ella; igualmente una gran mayoría (83%) se siente cómodo en el aula a la hora de tomar apuntes del profesor y satisfechos con el papel del profesor a la hora de guiarles sobre qué es lo importante que deben de aprender (72%). En esto se aprecia cierta confrontación con afirmaciones vistas en ítems anteriores, lo que sugiere que

a pesar de que en muchos aspectos los alumnos chinos se encuentren cómodos en una clase cuyas características son propias de un enfoque comunicativo de la lengua, en otros aspectos aún prefieren mantener rasgos propios de su tradición educativa.

Sin embargo, también podemos apreciar una preferencia en algunos alumnos a la hora de poseer cierta autonomía. Los resultados muestran una mezcla más o menos equilibrada de opiniones en cuanto al hecho de buscar por ellos mismos los recursos de aprendizaje y en cuanto al grado de libertad que les deja el profesor en el proceso de aprendizaje, aunque en ambos casos, mayor número de estudiantes (56% y 57%) declaran que les gusta disfrutar de autonomía a la hora de gestionar su aprendizaje. De esto puede deducirse que es importante tener en cuenta la variabilidad individual de cada estudiante.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones

Es sumamente interesante y de gran valor académico el inquirir la opinión de los estudiantes de lenguas extranjeras acerca de los procesos del aprendizaje y las prácticas docentes que se emplean en el aula, con el fin de conocer mejor sus dificultades, preferencias y necesidades, y de esta manera mejorar el aprendizaje de la lengua. La presente investigación pretende arrojar luz acerca de los comportamientos y expectativas de los estudiantes chinos de ELE en nuestro país, para poder adaptarnos mejor a este particular alumnado y disminuir la distancia existente entre ambas culturas de aprendizaje.

Este estudio muestra que muchas de las ideas que se tienen sobre las características y actitudes de los aprendientes sinohablantes respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, como por ejemplo su pasividad o la falta de espíritu crítico, no se corresponden con los resultados expuestos por nuestros sujetos chinos estudiantes de español en España. Esto es una prueba de que es un error el generalizar y encasillar a millones de estudiantes de un mismo país dentro de un mismo grupo y con unos rasgos concretos e inamovibles. Si bien hay algunas particularidades que comparten la mayoría, debido a cuestiones culturales, como puede ser el hecho de resolver ciertos problemas de manera individual, simplemente por tratarse de una cuestión de respeto y de no molestar al resto de participantes de la clase (véase el buscar una palabra desconocida en el diccionario), otras muchas cualidades no deben ser estereotipadas, y el profesor debe aproximarse a ciertas dificultades que presente el alumno de una manera más individualizada.

Otra conclusión importante de esta investigación es que no parece que los estudiantes chinos se muestren contrarios al empleo de técnicas de aprendizaje basadas en el enfoque comunicativo. A pesar de que no sea lo habitual en su país de origen, parece que a un gran porcentaje de ellos, si se les da la oportunidad, no tienen problema en adaptarse a lo que el contexto

educativo español les ofrece y valoran positivamente la realización de tareas comunicativas. A pesar de esto, se ha de señalar que este cambio de paradigma no se da de manera brusca y completa, sino que ciertos aspectos propios de su tradición educativa china permanecen, como puede ser la preferencia por aprender en el aula con el profesor.

En mi opinión, si como bien he dicho antes no se debe olvidar tener en cuenta la importancia de la cultura de aprendizaje como determinante del aprendiente chino, los resultados aportan pruebas de la importancia que tiene asimismo el contexto específico del aprendizaje, confirmando lo dicho en otros estudios anteriores. Se demuestra así que el aprendiz chino, cuando se encuentra en un contexto de enseñanza occidental, se adapta a él, sin encontrarse grandes diferencias con sus compañeros de clase occidentales.

6.2. Limitaciones de la investigación

No quisiera finalizar este trabajo sin mencionar antes las limitaciones con las que me he topado en el desarrollo del estudio empírico.

En este sentido, cabe mencionar en primer lugar, la dificultad de extraer conclusiones definitivas a partir de una muestra experimental tan reducida como la empleada en este estudio.

En segundo lugar, con respecto al instrumento empleado para la recogida de datos, me gustaría subrayar la dificultad de comparar de manera válida mis conclusiones con las de las autoras francesas debido a la modificación en el sistema de puntaje de los cuestionarios.

En tercer lugar, y también con respecto al diseño de los cuestionarios, me ha supuesto una limitación el haber incluido la opción “No lo sé”, pues es una actitud que ya se recogía mediante la opción “Neutro”.

Finalmente, hubiera sido buena idea añadir algunos ítems más que no se encontraban en el cuestionario original y que contribuirían a ampliar el conocimiento acerca de temas importantes como es, por ejemplo, la evaluación.

6.3. Prospectiva investigadora

A la luz de los resultados obtenidos en mi estudio, y teniendo presentes sus limitaciones, se propone desde aquí, como prospectiva investigadora, el estudio longitudinal del grado de adaptación del aprendiz chino a una cultura de aprendizaje extranjera; por ejemplo, si es un proceso progresivo claramente observable o si, por el contrario, tras un determinado tiempo, la adaptación se produce de manera más brusca. También sería interesante realizar estudios similares para comparar los resultados de este estudio con otros cuyos sujetos sean españoles estudiantes de chino como segunda lengua (u otros idiomas).

Como señalan Jinjing y Bailly (2012), también podría investigarse qué otras lenguas saben los estudiantes chinos y cómo las han aprendido, ya que las actitudes adoptadas frente al aprendizaje de ELE (u otra lengua, como el francés en su caso) está influenciada por el hecho de si los estudiantes no indoeuropeos han estudiado, o no, inglés con anterioridad al estudio de esta otra lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

CONFUCIO (2003). LAS ANALECTAS: ENSEÑANZAS, ORIENTACIONES Y CONSEJOS, en J. J. DE OLAÑETA (ed.), 2003.

ATKINSON, D. (1997). "A critical approach to critical thinking in TESOL", en *TESOL Quaterly*, 31, 9-37.

BALLARD, B. y CLANCHY, J. (1991). *Teaching Students from Overseas: A Brief Guide for Lecturers and Supervisors*. Melbourne: Longman Cheshire.

BARROS GARCÍA, P. (2005) "La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas", en M^a. I. Montoya Ramírez (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Editorial Universidad de Granada, 9-29.

BIGGS, J. B. (1994). "Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox", en *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2 (2), 40-63.

BIGGS, J. B. (1996). "Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture", en D. WATKINS y J. BIGGS, (ed.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Cultural influences*. Hong Kong: Comparative Education and Research Centre and Australian Council for Educational Research Ltd., 45-67.

BIGGS, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

BYRAM, M. (1995). "Acquiring intercultural competence. A review of learning theories", en L. SERCU (ed.), *Intercultural competence* 1, 53-70.

BYRAM, M., ZARATE, G. y NEUNER, G. (1997). "La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues", Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CARSON, J. (1992). "Becoming biliterate: First language influences", en *Journal of Second Language Writing*, 1 (1), 37-60.

CARSON, J. y NELSON, G. (1996). "Chinese student's perceptions of ESL peer response group interaction", en *Journal of Second Language Writing*, 5 (1), 1-19.

CHENG, X. (2000). "Asian student's reticence revisited", en *System*, 28, 435-446.

CHENG, X. (2002). "Chinese EFL student's cultures of learning", en C. LEE y W. LITTLEWOOD (eds.), *Culture, Communication and Language Pedagogy*. Hong Kong: Hong Kong Baptist University Press, 103-116.

CLARK, R. y GIEVE, S. (2006). "On the Discursive Construction of «The Chinese Learner»", en *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 54-73.

CORTAZZI, M. y JIN, L. (1996). "Cultures of learning: Language classrooms in China", en H. COLEMAN (ed.), *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 169-206.

CORTAZZI, M. y JIN, L. (1998). "The culture the learner brings: A bridge or a barrier?", en M. BRYAM y M. FLEMING (eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-118.

CORTAZZI, M. y JIN, L. (1998). "Expectations and Questions in Intercultural Classrooms", en *Intercultural Communication Studies*, 7 (2), 37-62.

CORTAZZI, M. y JIN, L. (2002). "Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities", en D.C.S. Li (ed.), *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon*. New York: American Universities Press, 47-75.

CORTAZZI, M. y JIN, L. (2006). "Changing Practices in Chinese Cultures of Learning", en *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 5-20.

CASTRO VIÚDEZ, F. (2003). "Enseñanzas y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües", en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, 217-227.

ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.

ENTWISTLE, N. y MARTON, F. (1984). "Changing conceptions of learning and research", en F. MARTON, D.HOUNSELL y N. ENTWISTLE (eds.), *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 211-236.

FLOWERDEW, L. (1998). "A cultural perspective on group work", en *ELT Journal*, 52 (4), 323-328.

FOX, H. (1994). *Listening to the World*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

GIEVE, S. y CLARK, R. (2005). "«The Chinese approach to learning»: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme", en *System*, 33, 261-276.

GINSBERG, E. (1992). "Not just a matter of English", en *HERDSA News*, 14 (1), 6-8.

GU, Q. y SCHWEISFURTH, M. (2006). "Who adapts? Beyond Cultural Models of «The» Chinese Learner", en *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 74-89.

HAMMOND, S. y GAO, H. (2002). "Pan Gu's paradigm: Chinese education's return to holistic communication in learning. En X. LU, W. JIA y D. RAY HEISEY (eds.), *Chinese communication studies: Context and comparisons*. Westport, CT: Ablex, 227-244.

HU, G. (2002). "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China", en *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), 93-105.

HUI, L. (2005). "Chinese cultural schema of Education: Implications for communication between Chinese students and Australian educators", en *Issues in Educational Research*, 15 (1), 17-36.

JINJING, W. y BAILLY S. (2012). "Chinese Students' Attitudes towards Their Learning of French in France", en L. JIN y M. CORTAZZI (eds.), *Researching Intercultural Learning: Investigations in Language and Education*. Palgrave Macmillan, 192-208.

KEMBER, D. y GOW, L. (1991). "A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student", en *Studies in Higher Education*, 16 (2), 117-127.

LAO, C.Y. y KRASHEN, S. (1999). "Implementation of mother-tongue teaching in Hong Kong secondary schools: Some recent reports", en *Discover*, 5, NCELA.

LEECH, G. (2005). "Politeness: Is there an East-West Divide?", en *Journal of Foreign Languages*, 6, 3-31.

LEWIS, M. P., SIMONS, G.F. y FENNIG, C.D. (2014). *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International.

<http://www.ethnologue.com>

[Fecha de consulta: 20-08-2014]

LITTLEWOOD, W. (2000). "Do Asian students really want to listen and obey?", en *ELT Journal*, 54 (1), 31-36.

LIU, D. (1998). "Ethnocentrism in TESOL: teacher education and the neglected needs of international TESOL students", en *ELT Journal*, 52 (1), 3-10.

LÓPEZ GARCÍA, M.P. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). "Perfil del estudiante chino en España", en *Embajada de España en China*.

<<http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/estudiar-en-esp/Nota-sobre-el-perfil-de-los-estudiantes-chinos-en-Espa-a->

/Nota%20sobre%20el%20perfil%20de%20los%20estudiantes%20chinos%20en%20Espa%C3%B1a%20.pdf>

[Fecha de consulta: 20-08-2014]

PAINE, L. (1992). "Teaching and modernization in contemporary China", en R. HAYHOE (ed.), *Education and Modernization: The Chinese Experience*. Oxford: Pergamon, 183-209.

ROBERT, J. M. (2002). "Sensibilisation Au Public Asiatique – l'exemple Chinois", en *ELA*, 2 (126), 135-143.

SALILI, F. y LAI, M. K. (2003). "Learning and motivation of Chinese students in Hong Kong: A longitudinal study of contextual influences on students' achievement orientation and performance", en *Psychology in the Schools*, 40 (1), 51-70.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctorales en Red.

<www.tesisenred.net/handle/10803/10944>

[Fecha de consulta: 11-03-2014]

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", en *MarcoELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*.

<marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf>

[Fecha de consulta: 23-03-2014]

SHI, L. (2006). "The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English", en *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 122-147.

TANG, D. G. y ABSALON, D. (1998). "Teaching Across Cultures: Considerations for Western EFL teachers in China", en *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 3 (2), 117-132.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). "«Culturas de aprendizaje: la construcción social de identidades educacionales» de Martin Cortazzi y Lixian Jin", en Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes): Antologías de textos de didáctica del español. Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de ELE.

<http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/trujillo2.htm>

[Fecha de consulta: 13-03-2014]

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", en *Porta Linguarum*, 4, 23-39.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contexto multiculturales*. Barcelona: Octaedro.

WONG, J. K-K. (2004). "Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based?", en *International Educational Journal*, 4 (4), 154-166.

XIAOJING, H. (2008). "El silencio y la imagen china en el aula de ELE", LinRed 6.

http://www.linred.es/numero6_articulo_4.html

[Fecha de consulta: 15-02-2014]

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE LA CULTURA DE APRENDIZAJE ESPAÑOLA

Edad:

Sexo:

¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?

Por favor, rellena el siguiente cuestionario marcando las casillas con una cruz.

-2: Totalmente en desacuerdo

-1: En desacuerdo

0: Ni en desacuerdo ni de acuerdo

+1: De acuerdo

+2: Muy de acuerdo

	-2	-1	0	+1	+2	No lo sé
1. Las diferencias en la manera de enseñar una lengua extranjera en China y en España dificultan mi aprendizaje de la lengua española						
2. Los profesores españoles no deberían prohibirme el uso del diccionario en clase						
3. No me gusta aprender con documentos auténticos como, por ejemplo, periódicos, textos literarios, etc.						
4. Los profesores españoles utilizan poco el libro de texto						

5. No estoy acostumbrado a tomar apuntes durante las clases; a menudo me pierdo cosas						
6. Los profesores españoles no mandan suficientes ejercicios de repetición mecánica* que mejorarían mi nivel de español						
7. Los profesores españoles dedican demasiado tiempo a actividades orales						
8. Los profesores españoles no enseñan suficiente gramática						
9. Los profesores españoles no enseñan suficiente vocabulario						
10. Los profesores españoles me preguntan demasiado por mi opinión personal; no sé qué responder la mayoría de las veces						
11. Los profesores españoles son exigentes a la hora de redactar (respecto al estilo, organización de ideas y coherencia global); redactar en español es muy difícil						
12. No me gusta cuando los profesores españoles me piden que busque mis propios recursos de aprendizaje						
13. Prefiero aprender en clase más que por mi cuenta en la biblioteca, en el laboratorio de idiomas, etc.						
14. Los profesores españoles no siguen de cerca mi proceso de aprendizaje; me dejan demasiada libertad						
15. Los profesores españoles no me dicen qué es lo importante que debo de aprender en clase						
16. Me siento incómodo cuando el profesor me pide que hable frente a la clase; tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí cuando						

cometo errores						
17. Me siento perdido en comparación con mis compañeros de clase europeos o americanos durante las actividades de comprensión auditiva						
18. Hacemos demasiados trabajos en grupo en clase; me siento incómodo cuando trabajo con estudiantes europeos o americanos						

* Ejemplo de ejercicio de repetición mecánica:

Rellena los huecos con los artículos determinantes:

___ niño lee un libro.

___ bicicleta es roja.

___ perros juegan en el parque.

→ Otra información que desees añadir respecto al cuestionario: