



PUBLICA
Dirección de SinoELE

EDITOR
José Miguel Blanco Pena

COMITÉ EDITORIAL
José Miguel Blanco Pena | Universidad de Tamkang
Pablo Deza Blanco | Universidad Nacional de Taiwán
Yang Ming (楊明) | Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai
Fernando Darío González Grueso | Universidad de Tamkang
Evelia Romano | Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires
Zhiying Li (李致穎) | Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang
Cristina Herrero Fernández | Universidad Nebrija

@ SinoELE 2022



www.sinoele.org

DIRECCIÓN EDITORIAL
SinoELE
FL302, No. 151, Yingzhuang Rd., Tamsui Dist., New Taipei City
25137 Taiwan

Índice

*Análisis crítico del tratamiento de la interculturalidad en el volumen complementario
del MCER: el contexto chino*

pp. 1-10

PORRAS GONZÁLEZ, Fidel | Universidad Técnica de Lenguas Extranjeras de Shandong
GIL BURMAN, María | Instituto Cervantes de Madrid y la Universidad Nacional a Distancia

*Efectos a corto plazo de la enseñanza explícita sobre la pronunciación de las
consonantes oclusivas [b], [d], [g] en estudiantes universitarios chinos de español
como lengua extranjera*

pp. 11-23

SALCEDO GÓMEZ, Jorge Eduardo | Jiangxi College of Foreign Studies
MAÑAS NAVARRETE, Iban | Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona

Actitudes de los aprendientes sinohablantes de español hacia el dictado

pp. 24-38

MADRID CÁNOVAS, Sonia | Universidad de Murcia
WANG, Xiaomin | Universidad de Shandong

ANÁLISIS CRÍTICO DEL TRATAMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER: EL CONTEXTO CHINO

PORRAS GONZÁLEZ, Fidel | Universidad Técnica de Lenguas Extranjeras de Shandong (CHINA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7302-835X>

GIL BURMAN, María | Instituto Cervantes de Madrid y la Universidad Nacional a Distancia (ESPAÑA)

ORCID: <https://orcid.org/000-0003-3603-0618>

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2021 | Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2022 | Fecha de publicación: 19 de abril de 2022

RESUMEN

Desde su publicación en 2001, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ha sido un documento clave para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La actualización publicada en septiembre de 2021, el *Volumen Complementario*, incluye modificaciones de contenido y nuevas escalas y descriptores. El presente artículo tiene como finalidad realizar un análisis crítico de las nuevas escalas creadas para el aprovechamiento de la competencia pluricultural y la mediación. Para ello, nos centraremos en el ámbito de la enseñanza de español a sinohablantes y analizaremos desde un punto de vista intercultural las consecuencias que conllevaría la implementación de estas escalas.

PALABRAS CLAVE: escalas; interculturalidad; MCER; mediación; repertorio pluricultural

BIODATA

Fidel Porras González es profesor de español en la Universidad Técnica de Lenguas Extranjeras de Shandong y graduado del máster de Español como Lengua Extranjera de la UNED y el Instituto Cervantes. **María Gil Burman** es técnica del Instituto Cervantes de Madrid y profesora de cursos de postgrado universitario en la UNED (máster y experto universitario).

TITLE

Critical Analysis of Interculturality in the *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume: Chinese Context*

ABSTRACT

Since its publication in 2001, the *Common European Framework of Reference for Languages* has been a key document in foreign language teaching. The 2021 update published in Spanish –Companion Volume– includes modifications of content, as well as new scales and descriptors. The purpose of this article is to critically analyse the new scales created for the use of pluricultural competence and mediation. To this end, we will focus on the teaching of Spanish to Chinese speakers and analyse the consequences of the implementation of these scales from an intercultural viewpoint.

KEYWORDS: CEFR; interculturality; mediation; pluricultural space; scales

INTRODUCCIÓN

Michel Foucault, en su obra *Las palabras y las cosas*, menciona un texto de Borges en el que se muestra la clasificación que se hace de los animales en una antigua enciclopedia china. En ella se especifica:

Los animales se dividen en a] pertenecientes al Emperador, b] embalsamados, c] amaestrados, d] lechones, e] sirenas, f] fabulosos, g] perros sueltos, h] incluidos en esta clasificación, i] que se agitan como locos, j] innumerables, k] dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l] etcétera, m] que acaban de romper el jarrón, n] que de lejos parecen moscas (Foucault 1).

Esta sorprendente taxonomía, que parece dar una visión apologética de lo “exótico de otro pensamiento”, no hace sino mostrarnos los límites del nuestro: la imposibilidad de pensar así (1).

El hecho de que ahora nos resulte difícil dotar de credibilidad a dicha clasificación se debe a la distancia cultural y temporal desde la que la analizamos. Las clasificaciones, pues, presentan variación no solo desde un punto de vista cultural, sino también diacrónico. De este modo, a mayor distancia cultural y temporal, menos actualizables serán para el individuo que las consulte.

1. EL MARCO COMÚN EUROPEO Y EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante *MCER*) se publicó en 2001 y estableció seis niveles de referencia que han facilitado la enseñanza, el aprendizaje, la planificación y la evaluación de lenguas extranjeras. El documento se ha traducido a más de 40 idiomas y ha tenido un gran impacto en la investigación y creación de materiales para la enseñanza de segundas lenguas. Su última actualización, el *Companion Volume*, consta de dos publicaciones: una inicial de 2018 y otra definitiva de 2020, muy similares entre sí, ya que en esta última se realizan ligeras modificaciones —

mayoritariamente de carácter estético—. No obstante, la traducción de este documento al español no nos llegó hasta septiembre de 2021.

El *Volumen Complementario* (en adelante *VC*) consiste en una extensión del *MCER* donde se incluyen nuevas escalas y descriptores y se modifican algunos ya existentes. Entre las modificaciones principales, encontramos la inclusión y modificación de descriptores en los niveles A1-C2 (nivel Pre-A1 incluido), explicaciones más detalladas de los niveles plus (B1+, B2.2), reorganización y edición de la escala “Control fonológico”, así como la inserción de nuevas escalas sobre textos creativos y literarios, sobre el aprendizaje en línea, el uso de las telecomunicaciones y el lenguaje de signos¹. Sin embargo, la novedad más reseñable es la inclusión de nuevas escalas relacionadas con la mediación, tímidamente esbozadas en el *MCER* (19 para actividades de mediación y 5 para estrategias de mediación) y la inclusión de tres escalas relacionadas con la competencia pluricultural y plurilingüe (“Construyendo un repertorio pluricultural”, “Comprensión plurilingüe” y “Construyendo un repertorio plurilingüe”).

2. LA INTERCULTURALIDAD EN EL MCER Y EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO

Una de las principales aportaciones del *MCER* ha sido el desarrollo e inclusión de competencias que van más allá de la lingüística, como son las competencias generales, entre las que se encuentran la consciencia intercultural, por una parte, y las destrezas y habilidades interculturales por otra. Ya entre las páginas en las que explica el valor de la obra en su contexto político y educativo, se afirma que el aprendiente, en lugar de adquirir dos formas de comunicarse y de actuar distintas, se convertirá en plurilingüe y desarrollará “una interculturalidad: [...] las competencias lingüística y cultural

¹ Para profundizar en los cambios e inclusiones del *Companion Volume*, se recomienda consultar la reseña de García Sanz el análisis en español de las inclusiones y modificaciones del *Companion Volume* más actualizado (García Sanz).

respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (Consejo de Europa *MCER* 47).

En consecuencia, la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad se desarrollarán favorablemente como respuesta a la enriquecedora experiencia de enfrentarse a las diferencias en los ámbitos de la lengua y de la cultura (1). Así, el principal objetivo es hacer que el alumno adquiera una “consciencia intercultural”:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (101)

Sin embargo, debido al auge que la globalización y los intereses de mercado han experimentado durante los últimos veinte años, la importancia de la interculturalidad se ha reivindicado desde las publicaciones científicas sobre enseñanza de segundas lenguas, ya que la escasez de comunicadores interculturalmente competentes da lugar a grandes pérdidas económicas a corto y largo plazo (Brian Spizberg y Chagnon 4–5). El Consejo de Europa, por su parte, es consciente de este auge y ha desarrollado en el *VC* nuevas escalas para facilitar la mediación² y para aprovechar la competencia plurilingüe y pluricultural. Se pretende, pues, crear un marco de aplicación intercultural en el aula, inexistente en el antiguo *MCER*.

Por otro lado, en el *VC* se utilizan los siguientes términos para referirse a la sensibilidad intercultural: “competencia intercultural” (41), “consciencia intercultural” (284), “destrezas interculturales” (284), “entendimiento intercultural” (127), “encuentros interculturales” (128) y “mediación” (130).

² En dichos apartados se hacen referencias directas al “mercado”, las “finanzas”, “corporaciones” y “empresas” (Consejo de Europa *VC* 229–231).

Estos términos se corresponden con las seis características del concepto “competencia comunicativa intercultural” introducido por Michael Byram³. Byram es un investigador que ha publicado sobre interculturalidad y enseñanza de lenguas desde 1985 y que ha tenido una relevancia constante tanto en el *MCER* como en el *VC* —donde ha sido citado—; además de ser uno de los autores del documento anexo al *Volumen Complementario* (Beacco *et al.*).

Stefanie Schneider, entre otros investigadores (Nugent y Catalano 16), ha señalado que, pese a la gran influencia que Byram tiene tanto en el *MCER* como en el *VC*, no se ha incluido en ellos uno de sus conceptos clave: el de *critical cultural awareness* “consciencia cultural crítica” (Schneider 196). Este concepto se basa en la consciencia que el aprendiente de lenguas adquiere cuando analiza y reflexiona sobre la relación entre su identidad, la lengua que estudia y el contexto en que se encuentra. Así, con esta competencia, el estudiante adquiere las herramientas necesarias para desenvolverse en comunidades locales y globales, gracias a su profunda sensibilidad cultural (Byram 53–54).

La principal diferencia en términos de interculturalidad entre el *MCER* y el *VC* es que en este último se desarrollan conceptos como la mediación intercultural, el plurilingüismo y el entendimiento mutuo en encuentros interculturales. Sin embargo, en lo que respecta al concepto de *critical cultural awareness*, no solo no se incluye como una competencia básica, sino que tampoco se hace ninguna referencia a la noción de identidad en todo el documento y, cuando se incluye el término “awareness” (consciencia) en las escalas de la competencia plurilingüe/pluricultural, se basa en actitudes de “de curiosidad y apertura de mente” (Consejo de Europa *VC* 138).

En los siguientes apartados, realizaremos un análisis crítico de las actualizaciones que se han dado en el *VC* desde un punto de vista

³ Para una explicación más detallada sobre las equivalencias entre la competencia comunicativa intercultural y la terminología intercultural utilizada en el *VC*, consúltese Schneider (193–96).

intercultural, para lo que adoptaremos un enfoque basado en la competencia del *critical cultural awareness* y en las particularidades del contexto chino.

3. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL VC

La mediación consiste en el proceso mediante el que el aprendiente “actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea entre diferentes modalidades lingüísticas [...] o de una lengua a otra” (Consejo de Europa VC 103).

3.1. Concepción de la mediación en Occidente

Para entender nuestra manera de mediar en Occidente, es necesario comprender las llamadas Teorías del Conflicto y su relevancia en la resolución de problemas.

En Occidente, el conflicto no se concibe como malo o bueno, sino que depende de cómo se canalice. A este respecto, resulta muy ilustrativa la metáfora en la que Follet (Li 117) compara el conflicto con la fricción: la fricción que se produce entre cintas y poleas o entre la vara y las cuerdas de un violín no ha de ser eliminada sino capitalizada.

Entender el origen y las causas del conflicto es, por tanto, parte esencial de su resolución. En este sentido, cabe mencionar la rueda del conflicto propuesta por Mayer (Li 120), donde se tienen en cuenta cinco causas que motivan su aparición: la comunicación, las emociones, los valores, la estructura y su historia.

Sin embargo, conocer las causas de un conflicto no ayuda *per se* a su resolución. Hacer que ambas partes dialoguen y satisfagan sus intereses es el siguiente paso de este proceso de resolución (Mayer 11). De hecho, una de las características del individuo occidental es su deseo de expresarse y defender sus intereses, hasta el punto de que los individuos “en ocasiones están más interesados en expresar sus sentimientos que en conseguir resultados” (22).

Por lo tanto, el concepto de mediación en Occidente está estrechamente relacionado con las Teorías del Conflicto, ya que establecer un diálogo para analizar las causas y el origen de una disputa son piezas clave para llegar a un acuerdo. No es de extrañar, pues, que en nuestro imaginario colectivo, una invitación a un café no sea sino una invitación a dialogar sobre la disputa que se haya podido dar entre dos individuos.

3.2. Concepción de la mediación en China

Aunque la idea de mediación está en continuo proceso de reformulación debido a las demandas de la sociedad globalizada, los términos y las maneras en las que tiene lugar difieren en función de la cultura.

El concepto de mediación en China, pese a ser esta una nación en constante cambio y desarrollo, mantiene muchas de sus características más tradicionales. De hecho, muchos jóvenes en China “solo conocen la mediación en su forma más antigua pero casi no saben nada sobre la mediación moderna [...] [hasta el punto de que] resulta más difícil cambiar sus perspectivas originales que abrirles ojos a nuevas” (Li 192).

Tradicionalmente, se destacaba de la mediación su función social, ya que se solían anteponer nociones como la armonía o las relaciones sociales a la satisfacción de los intereses (187). Estos conceptos siguen estando presentes hoy en día, ya que en general se prefieren adoptar métodos respetuosos de solución de conflictos en lugar de métodos considerados más “adversariales” (188).

El antropólogo Fei Xiaotong afirma que, en la resolución de una disputa producida en un ámbito rural, el “baozhang” o gobernador local reaccionaría con frases como: “¡Esta disputa está haciendo que toda la aldea pierda la cara!”. Además, tras la resolución del conflicto, las partes involucradas “deberían invitar a los mediadores a una comida cara” (Fei 118). En un ámbito urbano moderno, las ideas de “cara” y “reputación” siguen aún vigentes y este tipo de comportamientos se siguen reproduciendo. Así, es bastante común

que ambas partes traten de mantener su cara en un proceso de mediación, o que acaben invitando a la parte afectada a una comida en un buen restaurante.

Retomando el ejemplo del café, mientras que en Occidente la invitación a esta bebida es un aliciente para establecer un diálogo; en China la invitación a una comida copiosa es en sí un símbolo y muestra de arrepentimiento.

Por lo tanto, en una cultura donde se valoran positivamente conceptos como el estatus y la reputación, el valor que se le otorga a un objeto material es mayor que en otra donde estos conceptos no tengan tanta relevancia. El objeto en sí —en este caso la comida— se convierte en un símbolo de perdón y arrepentimiento, y las palabras se tornan innecesarias; pues utilizarlas en este contexto sería ir en contra del decoro establecido.

3.3. Análisis crítico de las escalas de mediación intercultural

De las nuevas escalas en el VC relacionadas con la mediación, nos vamos a centrar en “facilitando la comunicación en situaciones delicadas y en desacuerdos” (Consejo de Europa VC 130). Esta escala se refiere a la actuación del estudiante en tanto mediador que entienda y aclare los problemas que se estén dando, facilite el diálogo y favorezca el entendimiento mutuo (129).

En los descriptores de esta escala se le da gran importancia al diálogo como método de resolución de conflictos. De ahí que, en un nivel B2, el estudiante “identifica, mediante preguntas, puntos de acuerdo e invita a cada parte a señalar posibles soluciones” (130). Sin embargo, nuestra actitud occidental de “poner el problema en el centro de la mesa” y analizarlo conjuntamente para satisfacer los intereses de las partes implicadas no sucede de igual forma en China. Como hemos explicado anteriormente, su concepto de mediación, más que basarse en los presupuestos de la teoría del conflicto (Li 120), le da más importancia a la armonía, a las relaciones sociales, a la reputación o a la “cara”, de ahí que, en ocasiones, para evitar el conflicto,

eviten establecer un diálogo, hacerlo de manera directa o exponer abiertamente su opinión o intereses.

Por otro lado, en el descriptor del nivel C1, también podemos ver reflejada esta concepción de mediación: “[El alumno] utiliza un lenguaje persuasivo para sugerir que las partes en desacuerdo avancen hacia una nueva postura” (Consejo de Europa VC 130).

El empleo de expresiones que hacen referencia al uso del lenguaje verbal —como “preguntar”, “formular solicitudes de confirmación o clarificación”, “reformular”, “resumir intervenciones”, “señalar los puntos principales”, “utilizar palabras y frases” o “resaltar aspectos” (130)— pasa por alto la principal novedad que el *MCER* introdujo en 2001: el tener en cuenta competencias que van más allá de la lingüística; ya que, para entender los ejemplos arriba expuestos, las competencias que han de activarse son aquellas relacionadas con el lenguaje no verbal.

Además, en este apartado del VC aparecen conceptos cuyo significado varía en función de la cultura, como es el caso de “diplomacia”, “tacto” o incluso “mediación”. Estos conceptos son entendidos a lo largo de la escala desde una perspectiva propiamente occidental, fuertemente influida por la teoría del conflicto (Li 120). Así, si nos encontramos en una clase de español como lengua extranjera (en adelante ELE) con alumnos de diferentes procedencias, la concepción que tengan el profesor de, por ejemplo, lo “diplomático” será diferente de la de sus estudiantes. Si por razones culturales un alumno considera no diplomática una manera de proceder concreta y, consecuentemente, actúa de forma diferente o se niega a hacerlo, el profesor no puede considerar la actuación del alumno como “no apta”, porque, de así hacerlo, sería el docente el que carecería de consciencia intercultural.

4. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE/PLURICULTURAL EN EL COMPANION VOLUME

Tanto la competencia plurilingüe como pluricultural están presentes en la versión de 2002 del *MCER*, sin embargo, en la última actualización se incluyen tres escalas para favorecer su evaluación e implementación en el aula de ELE.

El VC afirma que la competencia plurilingüe/pluricultural promueve el desarrollo del aprendiente como “agente social”, permitiéndole entender la diversidad lingüística y cultural como un hecho enriquecedor que contribuye a la interrelación entre las lenguas y culturas que domine el aprendiente (137).

4.1. Análisis crítico de la escala “Aprovechamiento del repertorio pluricultural”

De las escalas dedicadas a la evaluación de la competencia plurilingüe/pluricultural, vamos a centrarnos en “aprovechamiento del repertorio pluricultural” (139).

En los descriptores de esta escala se gradúan contenidos culturales para aprovechar el repertorio pluricultural. Entre ellos, encontramos uno que trata aspectos relativos a la proxémica, atribuido a un nivel B1: “se comporta, por lo general, según las convenciones relativas a la postura, el contacto visual y la distancia entre las personas” (139).

Como occidentales, nos puede parecer lógico que este descriptor se asigne a un nivel de B1. Sin embargo, si tomamos como ejemplo estudiantes coreanos o japoneses, podremos ver que, debido a que la proxémica ocupa un papel de primer orden en su cultura, estarán fuertemente sensibilizados a este tipo de cuestiones y las considerarán de vital importancia, por lo que demandarán su estudio en un nivel de A1 o A2. Enseñarles un aspecto de estas características en un nivel intermedio (en este caso un B1) no solo retrasaría su aprendizaje, sino que sería considerado por ellos mismos como inapropiado.

Además, de esta escala nos llama la atención la gran diferencia entre el nivel de concreción en los niveles iniciales —con descriptores como “se comporta de manera adecuada en saludos, despedidas y expresiones de agradecimiento y disculpa cotidianos” (139) en el nivel A2— y el nivel de abstracción de niveles más altos —con descriptores como “identifica diferencias en las convenciones sociolingüísticas/sociopragmáticas, reflexionando sobre ellas con sentido crítico, y ajusta su forma de comunicarse según sea apropiado” (139) en un nivel C1. Si bien algunos aspectos culturales como los “saludos”, “despedidas” o “disculpas” se pueden adscribir con cierta facilidad a un nivel básico, cuando se trata de determinar qué aspectos culturales corresponden a niveles más altos, la clasificación en sí se complica. De hecho, en ciertos descriptores de B2 de esta escala se añaden dos asteriscos para indicar que “podrían ser también apropiados para los niveles C” (139). El empleo de este recurso únicamente en escalas de carácter cultural⁴, más que facilitar la clasificación de aspectos culturales, muestra la dificultad y el carácter subjetivo que conlleva hacerlo. Asimismo, por las razones expuestas anteriormente, este mismo recurso podría haberse utilizado en el descriptor relacionado con “la postura, el contacto ocular y la distancia con respecto a los demás” (139). La razón por la que no se han añadido los dos asteriscos en este descriptor —o en cualquier otro de esta escala— es porque el contenido de carácter cultural solo puede ser clasificado desde una visión cultural concreta. Es evidente, pues, que tanto el orden como el contenido de estos descriptores presentarían variación si esta escala hubiese sido diseñada por lingüistas sinohablantes.

⁴ Este recurso se utiliza únicamente en las escalas “Aprovechamiento del repertorio pluricultural” (Consejo de Europa VC 139) y “Aprovechamiento del repertorio plurilingüe” (142).

5. INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA

Desde su introducción en Taiwán en 2005 y su posterior inclusión en China continental, el MCER ha tenido una importancia creciente en el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas en China (Read 14). Asimismo, en los últimos años han ido apareciendo los primeros libros de texto por niveles con enfoque comunicativo dirigidos a alumnos sinohablantes. En algunos casos se trata de meras traducciones al chino de enunciados o glosarios (versiones parcialmente bilingües) de los primeros niveles de manuales preexistentes (*Sueña 1*, 2008; *Sueña 2*, 2009; *ELE Actual A1*, 2014; *ELE Actual A2*, 2014; *ELE Actual B1*, 2014; *Aula Internacional 1*, 2019; *Aula Internacional 2*, 2020), en otros se ha realizado un trabajo de adaptación de materiales previos (*Etapas Edición China A1.1*, 2011, y *Etapas Edición China A1.2*, 2013), mientras que otras publicaciones han sido concebidas desde un principio para el aula sinohablante (*¿Sabes? 1* (2010) y *¿Sabes? 2* (2011), editados en España; editados en Taiwán: *Español: primer paso* (2009), *Español: segundo paso* (2011), *Mi manual A1 de español*, 2016; *Mi manual A2.1 de español*, 2017; *Mi manual A2.2 de español*, 2019; *Inés aprende español. Nivel A1*, 2017)⁵.

Sin embargo, una característica común a la mayoría de manuales de español disponibles para sinohablantes es que poseen multitud de deficiencias en cuanto a temas socioculturales e interculturales. No solo porque muchos elementos de carácter sociocultural que aparecen en estos manuales son desconocidos por el alumnado sinohablante⁶, sino también

⁵ Agradecemos a José Miguel Blanco Pena por las aportaciones aquí expuestas sobre los manuales de español disponibles para el alumnado chino.

⁶ Como ya han señalado algunos estudiosos (Donés Rojas), desde nuestra visión del mundo puede parecernos lógico que “Michael Jackson” o “Los Beatles” sean iconos musicales mundiales, sin embargo, en el mundo asiático estos personajes no son tan emblemáticos como para nosotros, pues ellos tienen sus propios ídolos y estrellas (de los cuales nosotros somos desconocedores). Así pues, no es de extrañar que algunas de las actividades socioculturales en las que se presentan personajes famosos o datos

porque el profesor se tiene que enfrentar frecuentemente al silencio de sus alumnos o a su negación de realizar ciertas actividades en las que se siente incómodo.

El porqué de estos silencios tan característicos de los estudiantes asiáticos se debe a razones de identidad: el alumno no quiere actuar en un contexto concreto porque en su propia cultura es inadecuado hacerlo. En muchas ocasiones, este miedo a participar en clase está fuertemente condicionado por el concepto de “面子” (“Miànzi”), que significa “cara” y hace referencia al estatus personal de un individuo frente a otros. El alumno chino tiene miedo de “perder la cara” o ver manchado su estatus delante de sus compañeros, pero también lo tiene cuando mancha el estatus o la “cara” de sus compañeros. Muchas actividades que no están interculturalmente bien planteadas ponen a dos estudiantes en una situación en la que ambos o uno de ellos pierde su cara; por ejemplo, actividades en las que dos amigos íntimos tengan que competir o en las que los estudiantes tengan que hablar de temas que se consideren inapropiados en su cultura.

En estos casos, el problema no radica en la actuación del estudiante, sino en la carencia de entendimiento intercultural de este tipo de actividades. Desgraciadamente, estas situaciones se repiten frecuentemente en clases con alumnos de distintas procedencias; Jian Yan y Zhu Hua (545–47) describen la situación de un chico cuya segunda lengua era el inglés, que, pese a su dominio del idioma, se percibía a sí mismo como menos competente que una compañera suya, ya que permanecía en silencio en varias actividades de conversación. Este ejemplo muestra que “la percepción de pertenecer a una cultura extranjera no es el resultado de una deficiencia lingüística, sino de un constructo social basado en valores ideológicos como el espíritu de equipo y la participación” (Kramsch y Zhu 32). La solución a estos silencios es adoptar

que consideramos “universalmente conocidos” (Ni 77–85) tengan un resultado bastante negativo en la clase china ya que no forman parte del mundo sociocultural de los estudiantes.

un enfoque intercultural a la hora de crear, adaptar o implementar materiales, ya que, de lo contrario, la cantidad de silencios o incongruencias aumentarán.

Por estas razones, tememos que en el contexto chino las nuevas escalas interculturales del VC más que favorecer la implementación de la mediación y de la competencia plurilingüe/pluricultural, la dificulten. La creación de materiales didácticos que se lleven a cabo a partir de ahora tomando como referencia estas escalas, no estarán interculturalmente adaptados, ni favorecerán el desarrollo de la “consciencia intercultural” (Consejo de Europa MCER 101) del grupo meta. Se continúa, pues, en esta constante que caracteriza el panorama intercultural de enseñanza de ELE en China.

6. PLANTEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN

Estudiar una cultura diferente a la nuestra implica estudiar aspectos que son susceptibles de moldear la personalidad e identidad del individuo (Zhu Hua 215). Así, cuando nos exponemos a una cultura y lengua extranjeras, nos encontraremos con elementos culturales que entrarán en conflicto con nuestra manera de ver el mundo; los denominados choques culturales. Si analizamos estas diferencias desde un punto de vista intercultural, en lugar de juzgar a las personas o a su actuación desde nuestra manera de entender el mundo, comprenderemos nuevas maneras de actuar y enriqueceremos nuestro horizonte cultural.

Sin embargo, el hecho de que aprendamos un idioma concreto no quiere decir que tengamos que adoptar sus comportamientos socioculturales. El aprendiente tiene la libertad de escoger cuáles de estos comportamientos adoptará en su vida; pues ello influirá en mayor o menor medida en su personalidad e identidad. A modo de ejemplo, si un estudiante de chino observa que los nativos de esa lengua le ofrecen vasos de agua caliente, o que hacen ruido al sorber los fideos, este tiene la libertad de decidir si desea actuar o no de esa forma, así como también puede negarse directamente a hacerlo.

En el VC se introducen nuevas escalas que gradúan contenido cultural y estipulan en qué niveles se han de estudiar diferentes ítems socioculturales. En el caso de que estas escalas se utilicen para la creación de materiales de evaluación, se corre el peligro de que el docente piense que con ella puede penalizar de manera objetiva la actuación de sus estudiantes (por ejemplo, en juegos de rol). Si un estudiante chino considera más apropiado dejar de insistir en un determinado problema de mediación para salvaguardar su cara o la de sus compañeros, o directamente se niega a realizar la actividad, no podemos considerar su actuación como inapropiada; porque ello supone negar la validez de la visión cultural del propio estudiante, impedir que desarrolle una “consciencia intercultural” (Consejo de Europa MCER 101) y, por tanto, actuar en contra de los principios de interculturalidad defendidos en el propio MCER.

Si tenemos en cuenta la importancia que el MCER y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC) han tenido en la creación de las pruebas de nivel del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), es probable que en cuanto las novedades del VC se actualicen en el PCIC, se creen nuevas rúbricas para la evaluación de las actividades de mediación o la competencia plurilingüe/pluricultural en el DELE. Ya desde proyectos como *The INCA project: Intercultural Competence Assessment* del Consejo de Europa en 2009 se plantean muchos interrogantes y cuestiones sensibles a la hora de elaborar rúbricas de evaluación. Estaremos, pues, pendientes de cómo se desarrollan los trabajos acerca de la evaluación en este sentido.

CONCLUSIONES

En las escalas que hemos analizado a lo largo de este artículo, hemos detectado irregularidades que operan tanto en un plano vertical como horizontal.

El orden de los descriptores —dispuestos de manera vertical en cada escala— está regido por los parámetros de la visión cultural occidental. Este

orden implica que cualquier lengua que utilice el *MCER* como marco estará, independientemente de sus diferencias, asimilando esta estructuración cultural. En este sentido, como apuntábamos antes, no tiene sentido que estudiantes japoneses retrasen el estudio de aspectos proxémicos hasta un nivel B1, cuando en su cultura estos ocupan un papel de primer orden.

Por otro lado, el contenido de los descriptores —dispuesto de manera horizontal— refuerza la visión occidental que subyace en estas escalas. Utilizar los descriptores de manera individual implica hacer que el alumno adopte el “constructo social basado en valores ideológicos” (Kramersch y Zhu 32) que subyace en ellas; independientemente de que ello respete su identidad cultural o afecte a su velocidad de aprendizaje. En estos casos, el concepto byraniano de *critical cultural awareness* se torna crucial, ya que para entender el problema en toda su complejidad, hace falta tener en cuenta la relación recíproca entre la identidad del estudiante, la lengua que estudia y el contexto en que se encuentra.

Como varios lingüistas defienden (Kramersch y Whiteside);(Kramersch); (Byrd Clark y Dervin), en lugar de clasificar, definir o acotar lo intercultural, lo que realmente se necesita en el ámbito de enseñanza de segundas lenguas es la adopción de lo que denominan la “competencia simbólica” (Kramersch). Esta nos ayudará a adquirir “una mayor consciencia histórica y política, [así como] una mayor reflexividad que nos permita ayudar a los aprendientes a comprender las dinámicas de poder presentes en los intercambios culturales, históricos y simbólicos” (Kramersch y Zhu Hua 46).

En su versión de 2001, el *MCER* entendió la competencia plurilingüe y pluricultural como conceptos que se han de tener en cuenta en la enseñanza de idiomas, pero no incluyó ninguna escala para su implementación. Sin embargo, en sus actualizaciones de 2018 y 2020⁷, se incluyeron dichas escalas. El problema radica en que crear escalas supone condicionar el rumbo que los materiales que se creen van a tomar.

⁷ Fechas de las publicaciones del *Volumen Complementario* en lengua inglesa.

Hemos de plantearnos, pues, en qué dirección queremos ir: si continuar creando materiales que no se adaptan a nuestro grupo, o si creamos materiales que respeten la identidad del estudiante, favorezcan su consciencia cultural y, en definitiva, los capaciten para adquirir una mirada intercultural crítica. Con los primeros materiales, seguiremos alimentando la tradición de llevar materiales que no terminan de funcionar en clase, mientras que con los segundos crearemos actividades que fomenten el desarrollo de la competencia del *critical cultural awareness*.

OBRAS CITADAS

- Anderson, Anne Claire, y Tony Lynch. *Listening*. Oxford University Press, 1998.
- Beacco, Jean Claude, et al. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Consejo de Europa, 2016. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.
- Brian Spizberg, y Gabrielle Chagnon. “Conceptualizing Intercultural Competence”. SAGE Publications Inc, 2009, <https://us.sagepub.com/en-us/nam/node/51543/print>.
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997.
- Byrd Clark, Julie, y Fred Dervin. *Reflexivity in language and intercultural education: Rethinking multilingualism and interculturality*. 2014, p. 265.
- Consejo de Europa, et al. *Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002.
- Consejo de Europa. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. 2020, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Donés Rojas, Rocío. “Los referentes culturales en el aprendizaje de ELE en China”. *MarcoELE*, vol. 8, 2009.
- Fei, Xiaotong. *From the soil, 乡土中国* [From the soil, Xiangtuzhongguo]. Foreign Language Teaching and Research Press, 2012.
- García Sanz, Emma. “Reseña: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New

Descriptors". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n.º 26, 2018, p. 3.

- Jiang, Yan, y Hua Zhu. "Communicating in a Lingua Franca: Children's Interaction in an International Summer Camp". *Sociolinguistic Studies*, vol. 4, marzo de 2012. ResearchGate, <https://doi.org/10.1558/sols.v4i3.535>.
- Kramsch, Claire. "The Multilingual Subject". *ELT Journal*, vol. 66, julio de 2012, pp. 396–99. ResearchGate, <https://doi.org/10.1093/elt/ccs024>.
- Kramsch, Claire, y Anne Whiteside. "Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence". *Applied Linguistics - APPL LINGUIST*, vol. 29, enero de 2008, pp. 645–71. <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>.
- Kramsch, Claire, y Hua Zhu. "Language, Culture and Language Teaching". *Routledge Handbook of English Language Teaching*, pp. 38–50.
- Li, Xinwei. *La mediación en China: Aportaciones de Occidente*. Dykinson, 2017.
- Mayer, Bernard. *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. John Wiley & Sons, 2010.
- Ni, Ming. *Aula Internacional 1 汉化版. 大家的西班牙语 [Aula Internacional 1 Hanyuban. Dajiadexibanyayu]*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2019.
- Nugent, Kristen, y Theresa Catalano. *Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom*. 2015, p. 17.
- Read, John. "The Influence of the Common European Framework of Reference (CEFR) in the Asia-Pacific Region". *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, vol. 12, 2019. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/168568>.
- Schneider, Stefanie. "A critical analysis of the role of intercultural communication in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020)". *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 7, n.º 2, julio de 2020, pp. 193–99. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1864112>.
- Zhu, Hua. "Exploring Intercultural Communication: Language in Action". *Journal of Asian Pacific Communication*, vol. 24, enero de 2014. <https://doi.org/10.1075/japc.24.1.08win>.

EFFECTOS A CORTO PLAZO DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA SOBRE LA PRONUNCIACIÓN DE LAS CONSONANTES OCLUSIVAS [b], [d], [g] EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

SALCEDO GÓMEZ, Jorge Eduardo | Jiangxi College of Foreign Studies (CHINA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1541-8763>

MAÑAS NAVARRETE, Iban | Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona (ESPAÑA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2897-6641>

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2021 | Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2022 | Fecha de publicación: 20 de abril de 2022

RESUMEN

El presente trabajo se enfoca en medir el efecto a corto plazo de la instrucción explícita en el aula sobre la pronunciación de las oclusivas sonoras [d], [b] y [g] en un grupo de estudiantes universitarios sinohablantes de español. El estudio cuasiexperimental parte de un diseño pretest-posttest. El grupo experimental fue expuesto a un conjunto de sesiones de entrenamiento explícito sobre la pronunciación de este conjunto de sonidos oclusivos en español. Los resultados muestran que el grupo de instrucción explícita experimenta una mejora significativa en su pronunciación de las oclusivas en su conjunto; mientras que el grupo control no presenta diferencias significativas entre los dos momentos de recogida de datos. Los resultados sobre la pronunciación de los diferentes sonidos confirman un patrón de comportamiento equivalente en ambos grupos, siendo la pronunciación de la consonante dental oclusiva sonora ([d]) la que alcanza unos índices de corrección más altos tanto en el pretest como en el posttest.

PALABRAS CLAVE: español lengua extranjera; estudiantes chinos; instrucción explícita; oclusivas; pronunciación

TITLE

Short-Term Effects of Explicit Teaching on the Pronunciation of Occlusive Consonants [b], [d], [g] in Chinese University Students of Spanish as a Foreign Language

ABSTRACT

This study focuses on measuring the short-term effects of explicit instructions in the classroom on the pronunciation of voiced occlusive consonants [d], [b], and [g] of Chinese students of the Spanish language. This quasi-experimental study is based on a pre-test/post-test design. The experimental group went through explicit sessions on the pronunciation of these occlusive sounds in Spanish. Results show that the experimental group experienced a significant improvement in the pronunciation of overall of the occlusive consonants, while the control group presented meaningful differences between the two stages of collecting results. Furthermore, the pronunciation of different sounds confirms an equivalent behavioral pattern in both groups: the pronunciation of the dental voiced occlusive consonant ([d]) reaches the highest levels of correctness.

KEYWORDS: Chinese students; explicit instruction; occlusive consonants; pronunciation; Spanish as a foreign language

BIODATA

Iban Mañas es profesor en el Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura y DCEM en la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona. Su investigación se centra en el aprendizaje de los sistemas temporo-aspectuales en la adquisición de segundas lenguas desde una perspectiva experimental. **Jorge Salcedo** tiene un máster en ELE por la Universidad de Barcelona y ha trabajado como docente de español en China en enseñanza reglada y no reglada. Sus intereses se centran en las estrategias de enseñanza dirigidas a mejorar las habilidades comunicativas orales de estudiantes sinohablantes de ELE.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación en una lengua extranjera (LE) ha constatado, a partir de diversos trabajos (Long 1990; Flege 1999; Frauenfelder y Kartushina 2014), la influencia de la lengua inicial (L1) del alumno como factor que contribuye de manera decisiva en el proceso de adquisición y aprendizaje. La consecuencia más ostensible de este efecto se traduce comúnmente en la presencia de particularidades idiosincrásicas del hablante no nativo, fenómeno que comúnmente se conoce como *acento extranjero* (Klett 2009). La presencia del acento extranjero es, además, uno de los rasgos potencialmente más persistentes en la actuación del aprendiente a lo largo de los diversos niveles de dominio de una LE.

En las últimas décadas la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) se ha ido expandiendo notablemente en los contextos de aprendientes sinohablantes. Un dato que ilustra este crecimiento es que en el año 1999 había 11 universidades que ofrecían estudios de español en China y para el año 2020 la cifra había aumentado a 100 centros universitarios (Álvarez, Liya y Vázquez 2020). El crecimiento de la investigación en estos contextos de enseñanza ha sido, como era de esperar, proporcional al crecimiento de la demanda de enseñanza del español en China. Como resultado, la investigación sobre esta cuestión ha permitido identificar las necesidades específicas de los estudiantes sinohablantes de español (Bega 2015), muy especialmente en el área de la enseñanza de la pronunciación (Cortés Moreno 2010).

En la línea de los estudios que contribuyen a identificar el proceso de aprendizaje y la interlengua de los estudiantes sinohablantes en ELE, el presente trabajo se centra en la descripción de la pronunciación de tres sonidos consonánticos oclusivos sonoros en español de un grupo de estudiantes universitarios de ELE en China en estadios iniciales de aprendizaje. En concreto, el estudio indaga en el efecto inmediato, a corto plazo, de una enseñanza explícita de los rasgos articulatorios de los sonidos oclusivos sobre el aprendizaje de los estudiantes. Nos preguntamos, por lo tanto, por el

alcance y beneficio de la enseñanza explícita de la pronunciación, constatada ya en investigaciones previas (Jones 1997).

1. CARACTERÍSTICAS FONÉTICAS DEL ESPAÑOL Y EL CHINO MANDARÍN

La principal diferencia interlingüística entre las lenguas española y china estriba en que en chino mandarín todos los sonidos consonánticos son sordos, explosivos o aspirados, mientras que el español contiene consonantes sordas y sonoras (Méndez 2009). Debido a la ausencia de oclusivas sonoras en su lengua inicial, muchos estudiantes chinos experimentan dificultades ante la pronunciación de estos sonidos en español (Cao 2007). Esta diferencia suele suponer un reto tanto para los alumnos, como para los profesores de ELE. Para efectos de este trabajo, nos centramos en la descripción de consonantes oclusivas, en concreto, en las consonantes oclusivas sonoras, que en el español corresponden a los sonidos [b], [d] y [g]. Las consonantes oclusivas sordas no aspiradas, grupo compuesto por los sonidos [p], [t] y [k], sí se encuentran en ambos idiomas. Por último, los sonidos consonánticos aspirados o explosivos sólo se encuentran en el sistema fonético del chino mandarín:

Tabla 1. – Relación entre los oclusivos sordos y sonoros del español

	Sonoras	Sordas (no aspiradas)	Sordas Aspiradas
Español	[b], [d], [g]	[p], [t], [k]	-----
Chino-mandarín	-----	[p], [t], [k]	[p ^h], [t ^h], [k ^h].

González-Bueno (2019) recoge una serie de investigaciones sobre los errores más habituales en el aprendizaje de la pronunciación de ELE y apunta a la influencia de la L1 del aprendiente como fuente de dificultades. La presencia de desviaciones en la pronunciación debidas a rasgos de la lengua inicial de

los hablantes de ELE puede persistir, de hecho, hasta niveles avanzados de competencia (Galindo 2011).

Chih (2014) centra su trabajo en los problemas de percepción auditiva y de pronunciación de estudiantes sinohablantes que se derivan de la diferencia de los sistemas fonéticos y fonológicos del español y el chino mandarín. Una primera confusión se encuentra en las consonantes oclusivas sordas, aquellas que se producen por una interrupción momentánea en la salida del aire, motivada por el bloqueo completo del canal respiratorio.

En el trabajo de Liu (2016) se desarrolla una investigación para comparar la interlengua de hablantes chinos que han aprendido inglés L2 y español como L3 y comprobar si existe o no una transferencia de la L2 y la L3 sobre la L1 durante el aprendizaje. Se estudió la percepción y producción de la oclusión de las bilabiales oclusivas (*stops*) sonoras y no sonoras a través de la medición del tiempo de la explosión y la intensidad en un espectrograma de los patrones del tiempo en milisegundos de inicio de la voz (VOT por sus siglas en inglés), utilizando el programa Praat. En este trabajo se concluyó que el chino mandarín tiene los intervalos VOT más largos, seguido del inglés y el español, con los intervalos más cortos. También se encontró un efecto de transferencia interlingüística de la L3 a la L1 tanto en producción como en percepción de este conjunto de sonidos.

2. ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN ELE

En la producción de enunciados, la pronunciación desempeña un papel esencial en la comprensión auditiva, la expresión e interacción oral (Iruela 2007). La pronunciación es probablemente uno de los dominios de la actuación lingüística del aprendiente que más presencia tiene a la hora de determinar su nivel de competencia en la lengua. Es, al mismo tiempo, una dimensión de la lengua sobre la que se continúa trabajando de manera sistemática en niveles avanzados de aprendizaje (Face 2021). De ahí que los

trabajos sobre el desarrollo de la pronunciación en el sistema de interlengua sean especialmente prolíferos en esta área de investigación.

Entre los estudios más recientes que abordan aspectos de pronunciación en la población de estudiantes de español sinohablantes (Paredes 2013; Xing 2018; Pose 2017; Flecchia 2020), encontramos el trabajo de Pérez (2020), en el que se analiza la producción de las vocales tónicas en español por parte de estudiantes sinohablantes. Lo que se analiza en este trabajo es la variación en la frecuencia de las vocales cuando se pronuncian de manera atónica y tónica, y su comparación con la pronunciación de hablantes nativos. Los resultados señalan que la frecuencia de las vocales sufre alteración en su pronunciación en posición tónica o atónica, siendo la vocal /a/ la que presenta la mayor variación. También señala que la variación de la frecuencia de las hablantes nativas chinas está dentro del rango de las hablantes nativas españolas.

En el trabajo de Chen (2011) se analiza el desempeño de estudiantes sinohablantes en la pronunciación de las oclusivas sonoras y sordas, y toma en cuenta la ciudad de origen de cada uno. Utilizando la encuesta como método de recogida de datos, se encontró que los fonemas más difíciles de pronunciar son las vibrantes la rótica percusiva /r/ y la rótica vibrante /r/, posteriormente en nivel de dificultad se encontraron las consonantes oclusivas sordas y sonoras. Sobre este grupo de sonidos, se encontraron las siguientes dificultades concretas: todas las oclusivas sordas que se pronunciaron inadecuadamente comparten característica de no marcar suficiente el rasgo [sordo] para poder percibirse como tal. Como consecuencia, las oclusivas sordas pronunciadas de esta manera se confunden con su par mínimo opuesto, es decir, las consonantes sonoras. Además, todas las oclusivas sordas mal pronunciadas, al estar en posición intervocálica, no se relajan adecuadamente.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en el apartado anterior, en este trabajo se establece el objetivo de determinar el efecto a corto plazo de la enseñanza explícita de la pronunciación en el aula de ELE sobre la producción de sonidos oclusivos por parte de estudiantes de L1 chino en niveles iniciales

de competencia. Para ello nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué efecto a corto plazo tiene la implementación de una intervención didáctica centrada en la enseñanza explícita de la pronunciación sobre la producción de sonidos oclusivos en español en estudiantes chinos de niveles iniciales de competencia en ELE?
2. ¿Produce la enseñanza explícita de la pronunciación de los sonidos oclusivos un efecto similar para los tres sonidos oclusivos consonánticos en la pronunciación de estudiantes chinos de niveles iniciales de competencia en ELE?

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Los participantes que conforman la muestra del estudio ($n = 48$) se seleccionaron a partir de un sistema de muestreo por conveniencia entre alumnos del primer semestre del grado en Lengua Española del Colegio de Lenguas Extranjeras y Comercio (JXCFS) en la ciudad de Nanchang, China. La asignación al grupo control ($n = 24$, mujeres = 18) y al grupo experimental ($n = 24$, mujeres = 18) se realizó de manera aleatoria. No se administró ninguna prueba diagnóstica de nivel de competencia puesto que todos los estudiantes pertenecen al mismo grupo-clase y han iniciado sus estudios de español al mismo tiempo. Los dos grupos comparten además el rango de edad (mín. = 17; máx. = 20), así como las horas de instrucción en español (total = 63 horas). Por lo tanto, los grupos están equilibrados con respecto a todos los parámetros descriptivos de la muestra. Esta condición de la muestra nos permite neutralizar posibles efectos que pueden influir en los resultados del tratamiento y, de ese modo, actuar como variables de confusión no contraladas.

3.2. Diseño de la prueba

Para la recogida de los datos sobre la pronunciación de los sonidos oclusivos seleccionados se elaboró una prueba de pronunciación dirigida, compuesta por un conjunto de estímulos. La prueba de pronunciación incluía en su mayoría palabras de estructura bisílaba ($k = 35$) con excepción de tres. 27 estímulos presentaban en posición de inicio de palabra alguno de los tres sonidos consonánticos objeto de estudio en este trabajo. En cinco estímulos el sonido oclusivo no va seguido de un sonido vocálico.

De la selección inicial de estímulos se eliminaron tres; en concreto, se descartaron aquellos que presentaban palabras que contenían otro sonido oclusivo en su estructura. Se decidió eliminar estos estímulos para aumentar las garantías de que la atención de los participantes se dirigía unívocamente hacia el mismo foco de interés. Así, la muestra de estímulos definitiva presentaba finalmente 32 ítems (anexo 1).

La distribución de los estímulos de la prueba se resume en la tabla 2. La familiaridad con los estímulos presentados se controló seleccionando palabras que no aparecieran en el material didáctico de referencia del curso que hasta momento habían trabajado los estudiantes en las sesiones de clase de español ordinarias; de esta manera se reducía el posible efecto facilitador que puede suponer el conocimiento léxico de las unidades target por parte de los participantes (Goldinger 1998):

Tabla 2. – Número y distribución de palabras por sonido incluidas en la estructura de la prueba de pronunciación

Sonido	Número de palabras	Ejemplo
[d]	11	Dulce
[b]	10	Bata
[g]	11	Goma

Todos los estímulos se mostraron como palabras aisladas con la intención de neutralizar un posible efecto de asimilaciones en la producción de los sonidos. Si bien esta condición de la prueba afecta a su eficacia ecológica, nos permite mantener bajo control una fuente de variación posible en los datos recogidos.

3.2. Procedimiento y análisis

Los participantes de ambos grupos ya habían iniciado previamente su aprendizaje de español con docentes no nativos de ELE en modalidad presencial. La recogida de datos y las sesiones de clase se llevaron cabo en modalidad a distancia. En la siguiente tabla se muestran las fases de desarrollo de la investigación para los dos grupos de estudiantes:

Tabla 3. – Diseño del estudio

	Pre-test	Entrenamiento	Post-test inmediato
Grupo Experimental	Lectura y pronunciación de palabras	Explicación explícita de pronunciación	Lectura y pronunciación de palabras
Grupo control	Lectura y pronunciación de palabras	Clases curriculares habituales	Lectura y pronunciación de palabras

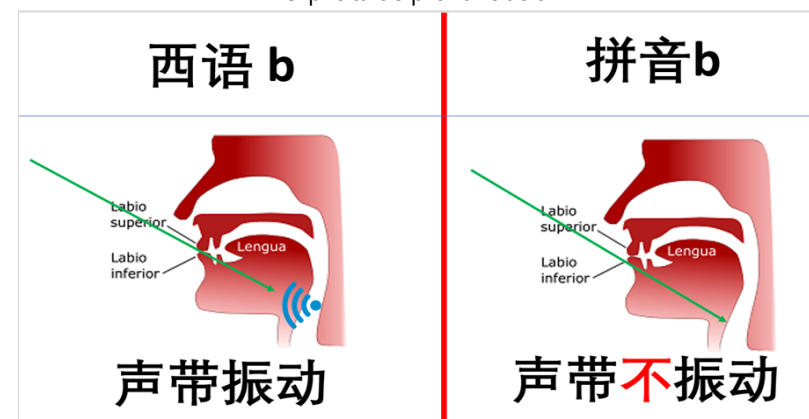
La intervención didáctica con el grupo experimental se llevó a cabo durante el primer semestre del curso académico 2020-2021. El programa de la asignatura de *Lengua Española* no contempla la enseñanza explícita de la pronunciación, si bien se trabajan aspectos de fonética del español de manera tangencial a lo largo del curso.

En la fase de entrenamiento con el grupo experimental, se impartieron tres sesiones de clase de 30 minutos de duración para trabajar de forma explícita la realización de las oclusivas sordas y sonoras en español. La lengua vehicular durante la parte de exposición fue el chino mandarín. En la primera sesión se abordó la explicación de las diferencias fonéticas entre [d] y [t]; en la segunda

se trabajó el contraste fonético entre [b] y [p]; y la tercera sesión se dedicó a la enseñanza explícita de la pronunciación de la pareja de sonidos [g] y /k/. Estas sesiones de enseñanza explícita sobre la pronunciación de estos sonidos se extendieron durante aproximadamente 30 minutos.

Cada una de las sesiones se iniciaba con una fase de introducción informal a la clase a partir de preguntas de contacto habituales entre profesor y alumnos. Posteriormente, se anunciaba el contenido que se iba a trabajar en esa clase y, a continuación, se iniciaba la exposición explícita de los aspectos de pronunciación de cada pareja de sonidos consonánticos. La explicación se acompañaba con láminas que se presentaban en formato visual como refuerzo a la exposición del docente. En las láminas se mostraban las diferencias entre sonidos oclusivos sordos y sonoros (ver imagen 1), incluyendo información sobre su articulación y la posición del aparato fonador para cada sonido. En la fase de práctica controlada que sucedía a esta exposición se pedía a los estudiantes entrenar su pronunciación a partir de pares mínimos como *bata* / *pata*. Durante este tiempo, el grupo control continuó con sus actividades curriculares habituales:

Imagen 1. – Ejemplo de los materiales didácticos diseñados para la fase de explicación explícita de pronunciación



Fuente: <https://www.gramaticas.net/2011/05/fonemas-bilabiales-definicion-y.htm>
(Imagen editada por los autores)

En las fases de pretest y postest, cada participante completó la prueba de lectura de palabras de manera individual y consecutiva en sesiones a distancia con el profesor-investigador a cargo del curso. Las palabras se mostraban a cada participante de manera secuencial y aleatorizada en una presentación en Power Point en diapositivas con fondo blanco. Las palabras se presentaban con un tamaño de 230 puntos y en color negro. Cada estímulo tenía una exposición de cinco segundos y no se ofrecía retroalimentación al participante ni durante ni al final de la prueba.

Al principio de la sesión, y tras un saludo informal, se le pedía al participante que prestara atención a la pantalla compartida por el investigador y que leyera en voz alta las palabras que irían apareciendo. Este proceso se desarrolló en siete sesiones de 45 minutos y fue registrado para su posterior análisis. Se utilizó el programa DingTalk (Alibaba 2020) para realizar y grabar las sesiones a distancia.

Una vez recogidos los datos, se descartaron los participantes que no completaron alguna de las dos fases ($n = 20$), así como aquellos cuya grabación de la tarea presentaba problemas de calidad y nitidez que complicaban el análisis acústico. Las grabaciones se analizaron con ayuda del software Praat, cuyo *output* recoge el índice de tiempo de sonoridad. Este indicador identifica claramente de manera visual la diferencia entre los sonidos sonoros y sordos, y permite su exploración con ayuda del espectrograma, a partir de la cual se puede observar que antes de las oclusivas sonoras aparece una pequeña vibración de cuerdas, mientras que en la pronunciación de las oclusivas sordas no se aprecia esa vibración (Figueroa 2008).

En la fase de análisis, cuando la palabra era pronunciada de manera correcta y quedaba corroborada por el espectrograma se le otorgaba la calificación de 2. Cuando se pronunciaba correctamente la palabra, pero no cumplía el criterio del espectrograma, se le otorgaba la calificación de 1. Por último, cuando el sonido oclusivo se pronunciaba incorrectamente, se otorgaba la calificación de 0.

Para obtener un indicador del nivel de corrección en la pronunciación de las palabras seleccionadas, se realizó una recodificación de las valoraciones originales, de tal manera que a la calificación 2 se le otorgó un valor de 1, a la calificación 1 se le otorgó un valor de 0.5 y a la calificación 0 se le otorgó un valor de 0. Como resultado de esta recodificación obtenemos una variable de intervalo, cuyos valores que se encuentran dentro de su rango se asemejan a los de las puntuaciones de una prueba de competencia y, por lo tanto, pueden ser sometidos a pruebas aritméticas.

Posteriormente, los datos se exportaron al entorno computacional de R (R Core Team 2020) para realizar los correspondientes análisis estadísticos. Se realizó un primer análisis descriptivo exploratorio a partir de los datos agregados por participante y por ítem y se comprobó la presencia de *outliers* de manera visual. Si la exploración visual revelaba algún valor extremo se comprobaba a través de la distancia de Cook su influencia sobre la distribución de los datos para su posterior eliminación. No se constató ningún dato por encima de la cota de influencia siguiendo este análisis.

4. RESULTADOS

Con el fin de conocer si la fase de entrenamiento tuvo un efecto directo en el grupo control y experimental que nos pueda indicar si hubo o no una mejora significativa, se analizaron las medias de puntuación de ambos grupos por separado para el pretest y el postest.

Para comprobar la normalidad de los datos se realizó primero la prueba de Shapiro-Wilk. Tanto en la fase de pretest como en postest, para el grupo control, los resultados confirmaron una distribución normal ($W_{pre} = 0.96$, $p = 0.506$, $W_{post} = 0.95$, $p = 0.387$). Respecto al grupo experimental, los resultados también nos permiten asumir normalidad en las muestras ($W_{pre} = 0.92$, $p = 0.087$, $W_{post} = 0.95$, $p = 0.318$). Para analizar las diferencias entre las medias de los grupos en pretest y postest comprobamos también la homogeneidad de las varianzas entre los grupos control y experimental para las dos fases. En la

fase del pretest ($F_{(1,44)} = 0.14, p = 0.70$) así como en la de posttest ($F_{(1,44)} = 0.65, p = 0.42$), los resultados confirmaron esta condición de aplicación, de modo que nos permitió explorar las diferencias entre los grupos control y experimental en sus puntuaciones del pretest y del posttest con la prueba t-test para muestras independientes.

Para el grupo control, la diferencia entre las medias porcentuales de corrección entre el pretest ($M = 47.91, DT = 9.42$) y el posttest ($M = 49.60, DT = 10.00$) es de 1.69% de mejora. Esta diferencia no resulta estadísticamente significativa ($t = -0.72, gl = 23, p = 0.47, d = .14$). Los resultados demuestran que el grupo control no presenta ninguna mejora en la pronunciación de estos sonidos. El tiempo transcurrido entre las dos fases de recogida de datos recordamos que es de dos semanas.

Para el grupo experimental, la puntuación media de corrección en el pretest ($M = 43.39, DT = 9.26$) y en el posttest ($M = 51.27, DT = 12.79$) es de 7.88% de mejora en la pronunciación. Esta diferencia sí resultó significativa ($t = -4.52, gl = 21, p = .0001, d = .96$), con lo que se confirma una mejora significativa en la diferencia de sus medias.

Respecto al pretest, se entiende que ambos grupos comenzaron de manera igual respecto a sus medias ($t = 1.63, gl = 44, p = .11, d = .48$), se puede afirmar que tenían el mismo conocimiento, aunque la media del grupo control se sitúa por encima de la del grupo experimental.

Una vez que se obtuvo el resultado general sobre el comportamiento de la pronunciación de ambos grupos, el análisis se enfocó en analizar las puntuaciones de corrección en la pronunciación de los sonidos que son objeto de este estudio [d], [b] y [g] con el fin de realizar un análisis más específico. Por lo tanto, se añadió la variable de los sonidos $D=[d]$, $B=[b]$ y $G=[g]$ a las dos variables anteriormente mencionadas que son las de *grupo* (control y experimental) y de *fases* (pretest y posttest).

Primero se realizó un análisis de normalidad Shapiro-Wilk para comprobar el comportamiento de las puntuaciones agrupadas a partir de las tres variables (grupo, fases y sonidos) y posteriormente la prueba de Levene para

comprobar la homogeneidad de las varianzas. Únicamente cuatro de los doce conjuntos de datos mostraron una distribución no normal: tres corresponden al grupo experimental, en concreto, los datos relativos al sonido [b] en el pretest ($W = .87, p = 0.009$); el sonido [d] en el pretest ($W = .89, p = 0.024$) y la del sonido [d] en el posttest ($W = .87, p = 0.009$). En el grupo control fue el conjunto correspondiente al sonido [g] en el posttest el que no se distribuye de manera normal ($W = .88, p = .011$). Respecto a la homogeneidad ($F_{(11, 264)} = 0.73, p = 0.70$) se puede asumir que existe una igualdad de varianzas, aunque hay algunos grupos de datos que no tienen distribución normal, es posible realizar el análisis de varianza mixto.

Debido a que se pudo asumir igualdad de varianzas en los datos, se aplicó un análisis de varianza factorial mixto por participante (F_1) y por ítem (F_2), con la variable *grupo* (control y experimental) como factor intersujeto y las variables *fase* (pretest y posttest) y *sonido* ([b], [d] y [g]) como factores intrasujeto; se distingue de esta manera la variabilidad asociada a las medidas repetidas sobre un mismo sujeto y la fuente de variabilidad asociada a la pertenencia al grupo control o experimental.

El efecto principal del factor grupo, que incluye los resultados del grupo experimental y control sin discriminar entre pretest y posttest, no resultó significativo en el análisis por participante ($F_{(1,44)} = 0.28, p = 0.06, \eta^2_p = 0.0006$), pero sí en el análisis por ítem, con un tamaño de efecto medio ($F_{(2,1,58)} = 34.54, p < 0.001, \eta^2_p = 0.37$). Es decir, el comportamiento de ambos grupos en relación con la precisión de la pronunciación de estos sonidos en su conjunto es equivalente en nuestra muestra, pero teniendo en cuenta el resultado por ítem, podemos suponer que este efecto no encontrado podría emerger con un tamaño muestral más grande.

Para la variable *fases*, que implica un análisis de la variación entre el pretest y posttest sin discriminar entre los dos tipos de grupos, se confirma una diferencia de medias significativa entre ambas fases para los dos análisis ($F_{(1,44)} = 10.16, p = 0.002, \eta^2_p = 0.18$; $F_{(2,1,58)} = 4.06, p = 0.04, \eta^2_p = 0.06$), de

manera que se confirma una mejoría significativa entre los resultados de pretest y los de posttest.

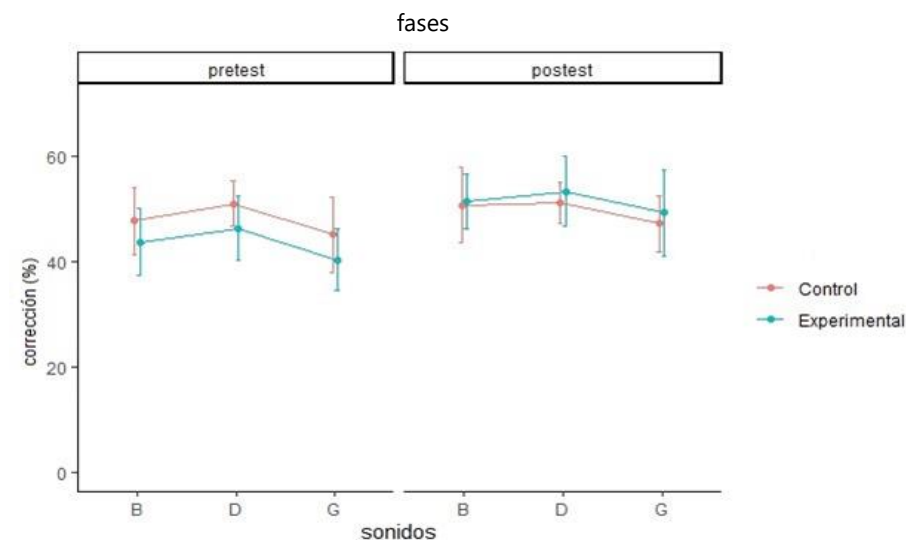
Para la interacción entre los factores *grupo* y *fase* se confirma un efecto significativo en los dos análisis ($F_{1(1,44)} = 4.39$, $p = 0.041$, $\eta^2_p = 0.09$; $F_{2(1,58)} = 9.16$, $p = 0.003$, $\eta^2_p = 0.13$), lo que indica que la diferencia media mejora entre pretest y posttest es significativamente distinta para el grupo control y el grupo experimental; algo que ya habían indicado los contrastes de medias de las pruebas anteriormente: mientras en grupo experimental recoge una mejora significativa entre pre y posttest, el grupo control no refleja esa mejora.

Al analizar el efecto del factor sonido se confirmó una diferencia significativa en la pronunciación de los tres sonidos oclusivos en el análisis por participante ($F_{1(2,88)} = 3.59$, $p = 0.03$, $\eta^2_p = 0.14$), pero no en el análisis por ítem ($F_{2(2,58)} = 1.54$, $p = 0.22$, $\eta^2_p = 0.05$). Posteriormente, se analizó el efecto de la interacción a tres entre sonidos, fases del estudio y los dos grupos de estudiantes. El análisis por participante no detectó un efecto significativo de interacción ($F_{1(2,88)} = 0.006$, $p = 0.99$, $\eta^2_p = 0.004$). Esto muestra que la precisión en la pronunciación de los sonidos [d], [b] y [g] tienen el mismo patrón de distribución en ambas fases y para ambos grupos. Es decir, que tanto el grupo control como el experimental presentan similares niveles de precisión cuando separamos sus resultados por tipo de sonido y, además, la distribución de este índice de precisión entre sonidos se mantiene inalterado entre el pretest y el posttest. No obstante, el análisis por ítem sí confirmó un efecto significativo ($F_{2(2,58)} = 6.99$, $p = 0.001$, $\eta^2_p = 0.19$). De nuevo, esos resultados sugieren la presencia de un efecto latente que podría confirmarse incrementando el número de participantes.

En el gráfico 1 se recogen los resultados del análisis de la interacción a tres por participante. Se puede observar cómo en la fase del pretest, el grupo control obtuvo un mayor porcentaje de precisión en el sonido [b] ($M = 47.70$, $DE = 15.03$), sonido [d] ($M = 50.94$, $DE = 10.20$) y sonido [g] ($M = 45.07$, $DE = 16.73$) que el experimental en el sonido [b] ($M = 43.63$, $DE = 14.32$), sonido [d] ($M = 46.28$, $DE = 13.78$) y sonido [g] ($M = 40.28$, $DE = 13.10$). Sin embargo,

en la fase de posttest, se observa cómo el grupo experimental obtuvo una tasa superior de pronunciación adecuada para los tres sonidos, ([b]: $M = 51.36$, $DE = 11.76$; [d]: $M = 53.30$, $DE = 14.85$; [g]: $M = 49.17$, $DE = 18.59$), en relación con el grupo control para los tres sonidos consonánticos ([b]: $M = 50.62$, $DE = 16.89$; [d]: $M = 51.13$, $DE = 9.21$); [g]: $M = 47.15$, $DE = 12.48$).

Gráfico 1. – Porcentaje del grado de corrección total por sonido y por grupo en ambas



El gráfico 1 refleja la confirmación del análisis de los resultados, que sostienen que la etapa de entrenamiento sí tuvo efecto sobre los índices de corrección en la pronunciación a corto plazo. Los alumnos mejoraron en el desempeño de la prueba debido a la instrucción implícita de cómo pronunciar las oclusivas a través de la teoría y la práctica, aunque también el grupo control tuvo algo de mejora entre el pre y el posttest y sin entrenamiento, pero no tan significativa como el grupo experimental. La ausencia de mejora significativa en este último grupo puede también deberse al índice de corrección más alto desde el que parte en la fase de pretest en comparación con el grupo experimental. Un seguimiento de la corrección en la pronunciación en el

marco de un estudio longitudinal que incluyera efectos a largo plazo podría comprobar la prevalencia del efecto en este grupo.

Podemos inferir, por lo tanto, la confirmación de la importancia de explicar de manera explícita a los estudiantes las diferencias fonéticas de los sonidos sordos y oclusivos, cuya dificultad puede ser anticipada por una comparación interlingüística entre el chino y el español.

Una vez obtenidos los resultados sobre los efectos principales y efectos de interacción de los tres factores del ANOVA, y dado que se confirmó una diferencia significativa entre los indicadores de precisión en la pronunciación de los tres sonidos, se procedió a realizar un conjunto de comparaciones múltiples por pares con la corrección de Tukey sobre el nivel de significación para determinar entre qué sonidos se registraban diferencias significativas en el desempeño de ambos grupos.

El contraste entre la diferencia de los sonidos [d] y [b] ($p < 0.001$), así como entre los sonidos [d] y [g] ($p = 0.018$), se confirma una precisión significativamente mayor en la pronunciación del sonido [d] sobre los otros dos sonidos. Entre los sonidos [b] y [g] ($p = 0.691$) no se detectaron diferencias significativas. En resumen, podemos afirmar que, tanto para el grupo control como para el grupo experimental, la pronunciación del sonido [d] resulta más adecuada en comparación con la pronunciación de los sonidos [b] y [g]. Además, esta preeminencia entre las puntuaciones de precisión entre sonidos se mantiene entre pretest y posttest. En este sentido, la instrucción explícita de la pronunciación sobre el grupo experimental no parece alterar la relación de la pronunciación entre los tres sonidos. No obstante, la instrucción explícita sí consigue una mejora significativa en la pronunciación entre el pretest y el posttest; mejora que no resulta significativa en el grupo control y que se da, podemos presumir, por un efecto de desarrollo del propio aprendizaje de ELE. También es posible que, teniendo en cuenta las puntuaciones de precisión de las que parten ambos grupos en el pretest, la instrucción formal resulte más efectiva especialmente sobre aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en la pronunciación de estos sonidos.

5. DISCUSIÓN

El propósito principal de este estudio es medir los efectos inmediatos del entrenamiento explícito en alumnos chinos sobre la pronunciación de los sonidos oclusivos sonoros [d], [b] y [g]. Si bien los resultados confirman un efecto positivo en la pronunciación del grupo experimental, al momento de hacer un análisis más detallado entre los tres sonidos, se pudo constatar diferentes patrones de comportamiento en la pronunciación de los estudiantes.

En términos generales se confirma una mejora significativa en la evolución del grupo experimental. Se constata, por tanto, que la enseñanza explícita o la instrucción directa sí tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido Caño, Román y Gil (2000) recalcan la necesidad de profundizar más sobre la amplia gama de tratamientos que se pueden aplicar respecto a los métodos de enseñanza explícita una vez que se ha comprobado su efectividad.

Sin embargo, en ese mismo estudio, los autores señalan que para los sujetos el autoaprendizaje que se relaciona con la enseñanza implícita ha sido la causa principal del aprendizaje, mientras que los profesores, padres y otros agentes del entorno educativo están en segundo lugar. Estas aseveraciones realizadas apuntan en la misma dirección que los resultados de este estudio, debido a que, aunque sí se corrobora una mejora en el grupo experimental en los resultados del posttest, el grupo control no se mantuvo en niveles de precisión similares entre pretest y posttest, aun cuando no recibió una enseñanza explícita para pronunciar este conjunto de sonidos [d], [b], y [g]. A su vez, el grupo control también experimentó un cierto progreso. Este resultado puede interpretarse como un indicador de la influencia del aprendizaje implícito de la pronunciación, ligado al propio desarrollo del aprendizaje de la LE y a un conjunto de variables individuales como el estilo de aprendizaje de cada alumno (Ehrman, Lou y L. Oxford 2003). No se recogió información sobre los hábitos de aprendizaje de los alumnos fuera del aula de clase, por lo que es posible que su exposición al español y su práctica del

idioma no fuera equivalente. En futuras investigaciones, estas variables deberían tenerse en cuenta para poder comprobar su incidencia sobre la contingente mejora que se puede atribuir a la propia intervención didáctica.

Respecto a la pronunciación de los diferentes sonidos, los sonidos [d], [b] y [g] registraron un aumento en la precisión de su pronunciación del pretest al postest en ambos grupos. Para el grupo experimental, se esperaba una mejora significativa como ocurrió, mientras que para el grupo control, aunque no recibió una explicación implícita, sus integrantes nunca dejaron de estudiar y practicar por lo que también experimentan una mejora atribuible al propio proceso de aprendizaje incidental. Es importante señalar que para el análisis no se tomó en cuenta las medias de las pronunciaciones erróneas de los tres sonidos, es decir, se trabajó con las medias de los sonidos [d], [b] y [g], y se descartó obtener las medias de los sonidos [t], [p] y [k]. En futuras investigaciones se podría abordar la comparación en términos de corrección de pronunciación entre los dos grupos de sonidos consonánticos.

La pronunciación del sonido [d] es la que recoge índices de precisión más altos en ambos grupos y en ambas fases, aun cuando en la fase de postest hay una mínima diferencia con el sonido [b] con relación al grupo control. En la fase de pretest con relación al grupo control el sonido [d] ($M = 50.94$, $DE = 10.20$) y en la fase de postest [d] ($M = 51.13$, $DE = 9.21$). En la fase de pretest con relación al grupo experimental [d] ($M = 46.28$, $DE = 13.78$) y en la fase de postest [d] ($M = 53.30$, $DE = 14.85$). Esto contrasta con la encuesta los resultados de Chen (2011), donde los alumnos mencionaban que el fonema /d/ era el más difícil de pronunciar con un 47% de dificultad. Además, en el mismo trabajo, los resultados indican que en el 62 % de los casos el estudiante confunde el fonema /d/ con el fonema /t/, el 58% el fonema /b/ con el /p/ y el 77% el fonema /g/ con el /k/, lo cual se refleja también de manera muy similar en las puntuaciones de precisión de nuestros resultados, tal y como se recoge en el gráfico 1. Te- Chi (2013), en un estudio menciona que el par mínimo que recoge menos sensibilidad en los alumnos es el compuesto por los fonemas /d/ y /t/ con un porcentaje de percepción del 30%, seguido de la díada de fonemas /b/ y /p/ con un 36%, y luego la díada

/g/ y /k/ con un 38%. Aunque este trabajo es de pronunciación y no de percepción, en el mismo artículo se menciona la importancia de la relación que tiene la distinción de las consonantes con la pronunciación de las mismas, ya que entre más clara sea la distinción por parte del estudiante respecto a los fonemas sordos y sonoros, más clara y precisa es la producción de estos sonidos.

La precisión del sonido [d] en el grupo control es la única que supera el límite del 50% ($M = 51.03$, $DE = 9.70$), siendo el sonido que generó una pronunciación más ajustada entre la totalidad de los alumnos en las dos fases. El hecho de que las medias de corrección sean bajas ($M < 50$), concuerda con investigaciones de otros autores que se han mencionado a lo largo de este trabajo sobre la dificultad de los estudiantes sinohablantes frente a la pronunciación de los sonidos oclusivos sonoros [d], [b] y [g]. Cao (2007) explica que una de las razones es la influencia del sistema fonológico de su L1, puesto que el chino mandarín, como hemos señalado previamente, no cuenta con sonidos oclusivos sonoros en su repertorio, por lo que se desarrolla la incapacidad del estudiante de percibir o distinguir sonidos ajenos de un idioma que no conoce. En ese sentido, el mismo autor menciona que muchas veces una explicación suficiente puede reducirse a señalar la diferencia entre sonidos sordos y no sordos, aunque en muchas ocasiones los alumnos no pueden percibir la diferencia de articulación, porque las mismas consonantes oclusivas tienen alófonos que hacen menos transparente esta distinción. Cao (2007) propone centrar la atención en el tono vocal y la energía articuladora, inicio de la vibración de las cuerdas vocales y en hacer hincapié en los alófonos fricativos.

Si bien se encontró una mejora en el grupo experimental que obtuvo un entrenamiento directo, no hemos podido comprobar, por limitaciones de acceso a los participantes, si dicha mejora se mantiene en un efecto prolongado. Con respecto al desarrollo del grupo control, el contraste de medias entre el pretest y el postest revela que, aunque también se produce mejora debido al propio proceso de aprendizaje de la LE, esa mejora no es estadísticamente significativa.

CONCLUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo es establecer el efecto a corto plazo de una intervención didáctica centrada en la pronunciación de sonidos consonánticos oclusivos de estudiantes chinos en un curso de nivel inicial de ELE. Basándonos en los resultados obtenidos se puede confirmar la presencia de tal efecto sobre la pronunciación de los estudiantes sinohablantes en niveles iniciales de competencia.

Asimismo, se pudo determinar el grado de corrección en la pronunciación de los tres sonidos oclusivos sonoros [d] [b] y [g] en ambos grupos. Lo que se puede concluir a este respecto es que el grado de corrección se sitúa generalmente en torno al 50%. Teniendo en cuenta que analizamos estados iniciales de aprendizaje, consideramos que este indicador proyecta una perspectiva muy positiva sobre el desarrollo de la interlengua de este tipo de aprendices de ELE, siempre que se pueda, en futuras investigaciones, constatar un efecto a largo plazo de la instrucción explícita de la pronunciación para estos hablantes, tal y como se ha confirmado en estudios previos (González y Romero 2003; Centeno-Pulido 2004; Poch 2004).

Además, desde la perspectiva de la influencia interlingüística, cabría también en futuras investigaciones atender a otros conjuntos de sonidos vocálicos que hayan sido poco estudiados hasta la fecha y, de esta manera, poder avanzar en la descripción de las habilidades de pronunciación de los estudiantes de sinohablantes de ELE. Por último, también se recomienda para otras investigaciones, tener una representación mucho más equilibrada de los estímulos que se expongan como en número de sílabas, posición inicial de las letras a analizar y la continuidad de las letras.

OBRAS CITADAS

- Álvarez Baz, Antonio, Liya Ma, y Alejandro Vázquez Torronteras. "Historia y Situación Actual De La Enseñanza De Español En La R. P. China". *Revista*

Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages, n.º 14, 2020. doi:10.17345/rile14.2978

- Bega González, Michel René. "Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera". *Onomázen: revista semestral del lingüística, filología y traducción*, vol. 32, pp. 227–38, 2015.
- Cao, Yufei. "Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino: reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos". *México y la Cuenca del Pacífico*, vol. 10, n.º 28, 2007, doi.org/10.32870/mycp.v10i28.289
- Caño Sánchez, Maximiano, José María Román Sánchez, y Jaime Foces Gil. "Estrategias de aprendizaje de las matemáticas: enseñanza explícita vs enseñanza implícita y estilos de solución de problemas". *Revista de Psicodidáctica*, n.º 10, 2000, www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501005. Acceso 30 octubre 2021.
- Centeno-Pulido, Alberto. *Efectos de la enseñanza explícita de pronunciación en estudiantes de español de nivel intermedio*. Tesis de máster, Universidad de Georgia, 2004. getd.libs.uga.edu/pdfs/centeno-pulido_alberto_200408_ma.pdf. Acceso 30 octubre 2021.
- Chen, Zhi. "Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas". *Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, vol. 4, 2011. sinoele.org/images/Revista/4/chen.pdf. Acceso 27 septiembre 2021.
- Chih, Martín Te-chi. *Errores de percepción fonética en estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera [Suplementos SinoELE, n.º 10]*, 2014. http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Suplementos/mchih/Te-Chi_Chih.pdf
- Cortés Moreno, Martín. "Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación". https://www.researchgate.net/publication/292976080_68_2010_Elementos_para_un_modelo_didactico_fonico_de_ELE_para_alumnos_chinos_motivacion_por_la_ensenanza_y_aprendizaje_de_la_pronunciacion
- Ehrman, Madeli E., Betty Lou Leaver, y Rebecca L. Oxford. "A brief overview of individual differences in second language learning". *System*, vol. 3(1), pp. 313–330, 2003. doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9
- Face, Timothy L. "What does advanced L2 pronunciation look like? Evidence from the ultimate attainment of Spanish consonants". *Advancedness in Second Language Spanish: Definitions, challenges, and possibilities*, editado por Mandy Menke y Paul Malovrh, pp. 143–70, 2021.
- Figueroa Candia, Mauricio. *Álbum de espectrogramas de los principales alófonos del castellano de Chile*. Facultad de Universidades y Arte, Universidad de Concepción,

2008. www.mauriciofigueroa.cl/02_academia/2008_album_espectro.pdf. Acceso 15 octubre 2021.

- Flecchia Ramos, Caroline. "La pronunciación del fonema /r/ para los estudiantes sinohablantes de ELE: Propuesta de Materiales didácticos". Suplementos *SinoELE*, octubre 2020. sinoele.org/images/Revista/20/Suplemento_Flecchia/SinoELE_TFM_Flecchia.pdf
- Flege, James E. "Second language speech learning: Theory, findings, and problems". *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, editado por Winifred Strange, York Press, 1999, pp. 233–73.
- Frauenfelder, Ulrich H., y Natalia Kartushina. "On the effects of L2 perception and of individual differences in L1 production on L2 pronunciation". *Frontiers in Psychology*, vol. 5, no. 1246, 2014, pp. 1–7. doi: [org/10.3389/fpsyg.2014.01246](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01246)
- Galindo, Merino. "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?". *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, vol. 25, 2011, pp.163–204. doi [10.14198/ELUA2011.25.06](https://doi.org/10.14198/ELUA2011.25.06)
- Goldinger, Stephen D. "Echoes of echoes? An episodic theory of lexical access". *Psychological Review*, vol. 105, 1998, pp. 251–79. doi: [10.1037/0033-295x.105.2.251](https://doi.org/10.1037/0033-295x.105.2.251)
- González, Jorge y Gladys Romero. "La Pronunciación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras". *Perfiles: revista en investigaciones en educación y ciencias sociales*, vol. 24, 2003, pp. 139-151.
- González-Bueno, Manuela. "Suggestions for Teaching Spanish voiced stops /b, d, g/ and their lenited allophones [β, ð, ɣ]". *Key issues in the Teaching of Spanish Pronunciation from description to pedagogy*, editado por Rajiv Rao, Routledge, 2019, pp. 60–83. doi:[10.4324/9781315666839-4](https://doi.org/10.4324/9781315666839-4)
- Iruela, Agustín. "¿Qué es la pronunciación?". *Red ELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, vol. 9, n.º 9, 2007. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72117>. Acceso 15 noviembre 2021.
- Jones, Rodney H. "Beyond 'listen and repeat': Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition". *System*, vol. 25, n.º 1, 1997 pp. 103–12.
- Klett, Estela. "¿Qué significa tener un acento al hablar una lengua extranjera?". *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, dirigido por Estela Klett, Araucaria, 2009, pp. 101–16.
- Liu, Zhao. *Exploring cross linguistic-influence: Perception and Production of L1, L2 and L3 bilabial stops by Mandarn Chinese Speakers*. Tesis de máster, Universidad Autónoma de Barcelona, 2016.
- Long, Michael H. "The least a second language acquisition theory needs to explain". *Tesol Quarterly*, vol. 24, n.º 4, 1990, pp. 649–66. doi:[org/10.2307/3587113](https://doi.org/10.2307/3587113)
- Méndez Marasa, Eduardo. "Problemas de los estudiantes chinos de Español. Ejercicios específicos". *Suplementos SinoELE*, n.º 1, 2009. <https://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf>
- Paredes García, Florentino. "La enseñanza de la pronunciación en español como lengua extranjera: cuestiones de método". *Linred: Lingüística en la Red*, n.º 11, 2013. [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/23597/Ense%
c3%b1anza_Fl
orentino_LR_2013_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/23597/Ense%c3%b1anza_Florentino_LR_2013_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acceso 30 septiembre 2021.
- Pérez García, Rubén. "Producción de las vocales tónicas en español por sinohablantes: el modo de articulación". *SinoELE*, n.º 20, 2020, pp.105–20. [http://dx.doi.org/10.29606%2fSinoELE.202012_\(20\).0007](http://dx.doi.org/10.29606%2fSinoELE.202012_(20).0007)
- Poch Olivé, Dolors. "La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera". *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, n.º 1, 2004. moodle2.units.it/pluginfile.php/384033/mod_resource/content/1/2004_redELE_1_10Poch.pdf. Acceso noviembre 2021.
- Pose, Rubén. "Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica". *Signos ELE: revista de la enseñanza del español como lengua extranjera*, n.º 11, 2017, pp. 1–19. p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4120/5141. Acceso 18 noviembre 2021.
- Xing, Chen. "Análisis de los errores pragmáticos en el nivel fonético cometidos por los alumnos sinohablantes". *IX Congreso de Hispanistas de Asia [Monográficos SinoELE, n.º 17]*, editado por Nunghatai Rangponsumrit, et al., 2018, pp. 217–25. Acceso 2 noviembre 2021. https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_xing_chen.pdf

ANEXO

PALABRAS PRONUNCIADAS

1. Bata	2. Baño	3. Beso	4. Bollo
5. Bueno	6. Busto	7. Daga	8. Dama
9. Delfín	10. Diez	11. Días	12. Domo
13. Dos	14. Dulce	15. Gallo	16. Gata
17. Ganso	18. Gafa	19. Gol	20. Goma
21. Gordo	22. Guante	23. Gloria	24. Brindar
25. Blindar	26. Blando	27. Bruto	28. Cuando
29. Codo	30. Todo	31. Mago	32. Jugar

ACTITUDES DE LOS APRENDIENTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL HACIA EL DICTADO

MADRID CÁNOVAS, Sonia | Universidad de Murcia (ESPAÑA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-5335>

WANG, Xiaomin | Universidad de Shandong (CHINA)

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-0620-5192>

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2021 | Fecha de aceptación: 13 de julio de 2022 | Fecha de publicación: 30 de octubre de 2022

RESUMEN

En el presente trabajo se presentan los resultados de nuestra investigación sobre las actitudes hacia el dictado por parte de los estudiantes sinohablantes de ELE, teniendo en cuenta el contexto particular de los sinohablantes de la República Popular China. Nuestra hipótesis de investigación es que los estudiantes sinohablantes de ELE muestran una actitud positiva hacia el dictado, basándonos en las características de su contexto educativo y cultural confuciano. Se ha diseñado un cuestionario con 18 preguntas concretas sobre las actitudes de los estudiantes chinos hacia el dictado en relación con determinadas variables (léxico, sintaxis, lectoescritura, etc.). Los resultados muestran que los participantes tienen una actitud positiva hacia el mismo para la mejora de competencias en niveles lingüísticos determinados.

PALABRAS CLAVE: actitudes; sinohablantes; ELE; dictado; contexto de aprendizaje; confucianismo

TITLE

Chinese SFL Students' Attitude Towards Dictation

ABSTRACT

In the present work, we try to investigate and verify the attitudes of Chinese students of Spanish as a foreign language (SFL) about

dictation, considering their context. Our research hypothesis is that Chinese students tend to have a positive attitude towards dictation due to Confucian educational and cultural context. We have designed a questionnaire that includes three main parts: justification and scope of the questionnaire towards the participants, personal data and 18 specific questions to investigate the attitudes of Chinese students. The results show that the participants have a positive attitude towards dictation, especially for improving some linguistic skills.

KEYWORDS: attitudes; Chinese speakers; SFL; dictation; learning context; Confucianism

BIODATA

Sonia Madrid Cánovas es profesora titular de la Universidad de Murcia, Máster en *Science de la Vie et la Santé* por la Universidad de Toulouse-III y Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia. **Xiaomin Wang** es profesora titular en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Shandong (Weihai) y Doctora en Lingüística por la Universidad de Murcia.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, el dictado siempre ha jugado un papel muy importante. Podemos remontarnos hasta la Edad Media para comprobar cómo esta herramienta ya servía de apoyo al maestro para transmitir el contenido de la clase, permitiendo, a su vez, un mejor conocimiento de su lengua materna o de la lengua del conocimiento (latín) a los estudiantes (Kelly 94). En la bibliografía especializada en ELE para estudiantes sinohablantes de los últimos años, se ha mostrado cierta controversia ante el dictado por parte de los docentes nativos y los docentes chinos no nativos de español (Liu 101; Ni 321). Tal y como indica Cassany, el dictado tiene mala fama entre los docentes en la medida en la que se asocia con una práctica infantil, con una memorización de reglas ortográficas, una visión reduccionista de la escritura y un modelo didáctico conservador (Cassany 231). No obstante, el contexto educativo y el mismo aprendiente se consideran una variable obligatoria, que puede afectar a los resultados y la rentabilidad de determinados métodos didácticos como el dictado. En este trabajo analizaremos la actitud de estos estudiantes teniendo en cuenta el contexto específico del confucianismo.

1. MARCO TEÓRICO

En este artículo nos centramos en la teoría del contexto donde se encuentran los sinohablantes, tanto desde el punto de vista confuciano como en el mismo contexto educativo de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, y presentamos el funcionamiento del dictado como ejercicio y como herramienta de evaluación entre los estudiantes chinos.

1.1 El contexto de la investigación en los sinohablantes desde el punto de vista confuciano

Debemos aclarar que el término sinohablante “puede designar, en teoría, a todo individuo cuya lengua materna sea cualquiera de las que se encuadran dentro de la familia sínica (o incluso dentro de la sinotibetana)” según Blanco Pena (61). En nuestro estudio se referirá exclusivamente a los estudiantes de China (República Popular China), aunque en algunos de los trabajos que citamos se toman en cuenta sinohablantes de otras regiones o países tales como Taiwán, Hong Kong, Singapur, Malasia, quienes comparten igualmente la lengua china y el legado cultural de Confucio.

1.1.1. El contexto desde el punto de vista de aprendizaje de LE/ L2

“El aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas es un proceso que puede tener lugar en diferentes contextos sociolingüísticos y educativos” de acuerdo con Cenoz y Perales (109), pero estos mismos autores reconocen que “en este complejo proceso de adquisición de segundas lenguas intervienen directa o indirectamente un gran número de variables individuales y contextuales que también pueden estar relacionadas entre sí, siendo las variables del contexto sociolingüístico y educativo las más relevantes en la adquisición de segundas lenguas en el medio escolar” (109). El contexto de aprendizaje está estrechamente vinculado a factores sociales y educativos, y para llevar a cabo un proceso exitoso de dicho aprendizaje se requieren muchas variables, directas o indirectas, que se coordinan y se influyen mutuamente.

Moreno Fernández (287) advierte que la adquisición de LE/L2 no puede funcionar de forma independiente al medio social, y propone una clasificación en cuatro niveles:

El nivel social, en el que se determina la política de enseñanza de lenguas dentro de la comunidad; el nivel cultural, en el que la lengua es instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; el nivel comunicativo, en el que

la lengua es un mecanismo básico de interacción; y el nivel lingüístico, en el que la lengua se ve afectada por variables de naturaleza extralingüística.

Si analizamos el nivel social y el nivel cultural, nos damos cuenta de su relevancia, puesto que de ellos dependen la planificación estratégica, la política de enseñanzas en cada lugar, y esos contenidos, así como las características, pueden afectar el aprendizaje.

El contexto social se puede dividir también en dos partes principales: los elementos personales y los no personales. Los aprendientes mismos también se consideran una variable, es decir, intervienen como variable individual en la medida en que su personalidad, su forma de estudio, su historial académico junto con otros factores sociales, culturales y escolares, forman parte de su aprendizaje y acaban afectando a la rentabilidad de las competencias lingüísticas. Según Spolsky (14), el contexto social afecta las actitudes de los aprendientes, que están estrechamente relacionadas con la motivación y con factores tales como la edad, la personalidad, las capacidades, los conocimientos previos, o las oportunidades de aprendizaje. La influencia entre estos factores y el resultado académico es mutua y de doble sentido.

De modo que, cuando realizamos la actividad didáctica o de estudio, el contexto educativo y el mismo aprendiente se consideran una variable obligatoria, que puede afectar a los resultados y la rentabilidad de determinados métodos didácticos.

1.1.2. El contexto en ELE para sinohablantes

Cuando hablamos del contexto de aprendizaje no debemos olvidar que las coordenadas geográficas y políticas donde llevamos a cabo las actividades didácticas y los aprendientes forman parte crucial del mismo. Por ende, el contexto de los alumnos chinos, y su país nativo, China, no pueden ser una excepción.

Sánchez Griñán et al. (7) llevaron a cabo un estudio para describir diferentes contextos de enseñanza de ELE en las principales áreas

sinohablantes de Asia: China, Taiwán y Hong Kong. Los resultados obtenidos mostraron que se difiere notablemente en dichas áreas respecto a la elaboración del plan de enseñanza puesto que se tiene en cuenta de forma distinta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la obligación de recibir formación didáctica en ELE o el nivel de español de los alumnos entre estas tres regiones. De este modo, concluimos que no podemos generalizar la situación en el ámbito de los sinohablantes, sino que debemos investigar intentando acotar de forma más concreta y específica la población de estudio.

El contexto didáctico y de investigación siempre juega un papel importante y se debe tener en cuenta como un factor necesario. Wang y Rodríguez Esteller (509) nos confirman que “nos ayudan a adaptarnos a nuevas situaciones, minimizar conflictos y maximizar los beneficios de la planificación”. Cuando nos enfrentamos al aprendiente chino debemos darnos cuenta de la diferencia que este grupo supone en comparación con otros aprendientes occidentales en ELE. No en vano, la enseñanza y aprendizaje de ELE para sinohablantes supone para muchos investigadores un campo específico de ELE.

Amigo Chillida (2) señala que la figura estereotipada de estudiante que suelen recibir los sinohablantes tiene su origen profundo y complejo en el “legado cultural confuciano y la complejidad de su sistema de escritura como condicionantes en su cultura de aprendizaje”. En este sentido, Amigo Chillida parte del análisis tanto de la cultura confuciana como del aprendizaje de los caracteres chinos, que es su sistema de escritura de la lengua oficial, y estas características de aprendizaje de la lengua materna o de otras lenguas previas pueden heredarse y replicarse en el aprendizaje de L3 u otras lenguas extranjeras.

Sánchez Griñán (“Estrategia de aprendizaje de alumnos chinos de español” 5) insiste en que “el punto de vista interpretativo de la cultura china de aprendizaje encuentra en la tradición educativa, confucionista, el origen de aquellas características del aprendiente chino”. Por lo tanto, debido a la

influencia de la tradición educativa confuciana, el aprendiente chino posee sus propias actitudes hacia el método didáctico y tiende a aplicarlas sistemáticamente en su aprendizaje, de ahí que deban ser tenidas en cuenta por parte de docentes e investigadores.

Una de las características confucianas más destacadas es la doctrina de la medianía (中庸, zhōngyōng). Dicha doctrina exige que se mantenga siempre el equilibrio evitando los extremos de cualquier tipo. Esta doctrina puede influir de forma notable en las puntuaciones, encuestas o test de investigación que se realicen con los estudiantes, de modo que se precisen ciertas modificaciones para garantizar la validez y la eficacia de los resultados, sobre todo, cuando intentamos comprobar las actitudes. Cohen *et al.* (389) han observado que “there is a tendency for participants to opt for the mid-point of a five- or seven-points scale (the central tendency). This is not ably an issue in East Asian respondents, where the ‘doctrine of the mean’ is advocated in Confucian culture.” Así que hay que evitar la opción neutra en los aprendientes asiáticos, muy influidos por la doctrina de la medianía, que evitarán puntuar en extremos con independencia de lo que realmente piensen o sientan. Más adelante, en la parte práctica, explicaremos cómo hemos procedido a este respecto en el cuestionario sobre las actitudes sobre el dictado.

Además de la doctrina de la medianía, la jerarquía cuenta como uno de los conceptos principales del confucionismo (Zhang Yuchen 32). Al principio se utilizaba esta filosofía jerárquica con el fin de satisfacer los intereses de los políticos y mandatarios, asegurándose así un control social desde hace miles de años. Esta jerarquía se ha ampliado con posterioridad y penetrado profundamente a lo largo de la historia en la familia, en la educación y, por ende, en la psicología de cada individuo. Respetar el orden jerárquico supone la obediencia de acuerdo con Wu (146). En el contexto educativo, los estudiantes chinos, influidos por el principio de la jerarquía, tienden a ser más tímidos, modestos, callados y obedientes en el aula:

Debido al pensamiento confucionista sobre el respeto profundo a la autoridad del profesor, el pueblo chino tiene la costumbre de respetar a la figura del profesor desde la antigüedad, y el alumno chino, naturalmente debe ser pasivo, obediente y conformista, sobre todo ante el profesor en público. (Zhang Yuchen 165).

Esto supone que el aprendiente chino manifiesta unas características específicas en el aprendizaje, tal y como nos lo ha señalado Sánchez Griñán (“Estrategia de aprendizaje de alumnos chinos de español” 2): “la preferencia de recitados y de ejercicios estructurales repetitivos, las reticencias en la participación o en la expresión individual”. Por lo tanto, a los estudiantes chinos les cuesta más hacer actividades didácticas que requieren expresión oral en público, sobre todo, cuando interviene el profesor o la profesora. En cambio, se adaptan mejor y también se motivan más en las actividades individuales.

La cultura heredera del confucionismo también se manifiesta a la hora de expresarse en público, lo cual representa una verdadera barrera psicológica en palabras de Amigo Chillida (8). Esto es, el miedo por perder miǎnzi (面子), o literalmente traducido “miedo a perder la cara”, esto es, a ser humillado o humillada ante otros. Esta es la causa principal de la gran reticencia a participar en actividades orales de grupo en el aula.

Así, los métodos didácticos empleados que favorecen estas características (menos orales, más repetitivas e individuales) suelen ser más aceptados en el contexto de los estudiantes chinos. Blanco Pena (75) insiste en que para tener éxito en la enseñanza/aprendizaje de ELE en los entornos sinófonos es necesario conocer este contexto cultural y sociolingüístico en el que se trabaja.

Del mismo modo, este investigador apunta que hay que distinguir entre sinohablantes de inmersión (en un país hispanohablante) y sinohablantes de no inmersión (en un país sinohablante principalmente). Como son contextos distintos, los métodos también difieren y los alumnos se adaptan de forma diferente. En un contexto hispanohablante habrá más posibilidades y flexibilidades para el aprendizaje. Sin embargo, en China, los alumnos y los

docentes tienen menos oportunidades que en un ambiente de inmersión. En este aspecto coincidimos plenamente con Estefanía Velasco (28), quien señala que para los estudiantes de inmersión debemos tener en cuenta su costumbre de aprendizaje y combinar ambos métodos: el tradicional y el comunicativo.

En nuestro caso, el dictado consiste en una actividad didáctica individual. Cuando el estudiante la realiza como ejercicio no tiene que hablar en público, lo cual le ayuda a sentirse más seguro y tranquilo. Si lo interpretamos desde el punto de vista de la jerarquía entre el profesor y el alumno, el docente es considerado como la autoridad que actúa como protagonista. En cambio, el alumno juega el papel de obedecer y hacer (escribir) lo que le diga el docente. De este modo, el dictado es una actividad didáctica que corresponde precisamente a los caracteres contextuales de aprendizaje del aprendiente chino, por lo que creemos que este tendrá una actitud positiva sobre el dictado en su aprendizaje.

1.2 El dictado como herramienta de evaluación y ejercicio en el aprendizaje de la lengua de los estudiantes chinos

El dictado tiene un papel indispensable en el aprendizaje de la lengua materna del aprendiente chino. En las escuelas de primaria chinas encontramos dos tipos de dictados. El primer tipo se usa solo con el objetivo de fijar la fonética del mandarín como lengua oficial del Estado entre la población escolar china. Este tipo de dictado se practica solo durante el primer curso de primaria y es el único momento en que los estudiantes lo realizan, en él existe una correspondencia única entre fonema y grafema. Es el dictado que se basa en el sistema fonológico llamado hànyǔpīnyīn (汉语拼音), que consiste en la transcripción fonética del chino mandarín empleada como herramienta auxiliar para enseñar a pronunciar y escribir los caracteres.

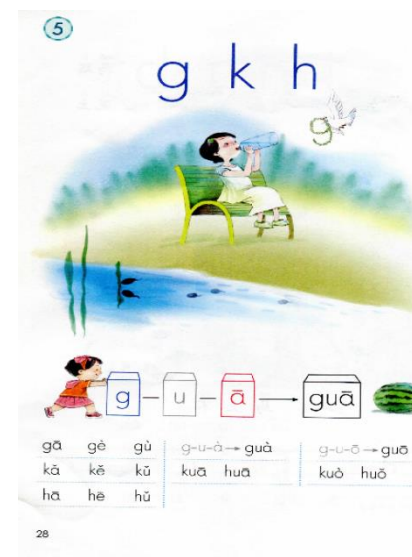


Fig. 1. – . Ejemplo del aprendizaje de pīnyīn y su significado.

Fuente: Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 28.

En la figura 1, vemos un ejemplo del aprendizaje de pīnyīn y su significado, se nos explica cómo se pronuncia sandía en chino "guā" y el significado. La conexión entre la letra y el sonido es la imagen. Como todavía están en los inicios del curso, los niños no han visto cómo se escribe el carácter correspondiente a "guā": "瓜". Hasta este momento, son capaces de asociar el sonido y el significado por la experiencia preescolar, o, en otras palabras, la habilidad que tienen gracias a la adquisición del lenguaje oral en sentido amplio.

El segundo tipo de dictado tiene un objetivo totalmente diferente, ya que se basa en la memorización de los caracteres. Cuando el profesor realiza el dictado, puede pedir a los alumnos que lo escriban en dos sistemas (el pīnyīn y el carácter) si están en el primer año del colegio dado que, más adelante, solo escriben caracteres. Este tipo de dictado se realiza durante toda la escuela primaria y la secundaria en la asignatura obligatoria Chino (语文,

Yǔwén), pero no tiene similitud con las características de la práctica del dictado en países que siguen un método de escritura donde existe correspondencia entre fonema y grafema, porque el sistema de la lengua es alfabético.

De manera universal, no se pone en duda la necesidad de realizar dictados en este contexto. Además, los docentes intentan inventar diferentes métodos para que el dictado sea más creativo y eficaz y los niños consigan adaptarse rápidamente (Zhao 54). En su tesis doctoral, Chan (91) nos ha confirmado que el modo de aprender los caracteres es que los escolares lean y escriban numerosos caracteres cada día, siendo el dictado, las pruebas y los exámenes la fórmula de presión para que estudien con más esfuerzo la lengua sinítica. La experiencia del dictado como método de aprendizaje de mandarín de los alumnos chinos va a afectar profundamente también a sus actitudes a la hora de aprender otras lenguas y, por la misma razón, ellos tienden aplicar este método en el aprendizaje de otras lenguas.

En la bibliografía especializada en ELE para estudiantes sinohablantes se ha mostrado cierta controversia ante el dictado por parte de los docentes nativos y los docentes chinos no nativos de español. Este prejuicio hacia el dictado ha sido muy determinante en el contexto de ELE en China, ya que muchos docentes nativos procedentes de países hispanohablantes lo consideran un método tradicional para la enseñanza de lenguas extranjeras al no estar integrado en la reciente pedagogía comunicativa, mientras que los docentes locales (profesores chinos de ELE) apoyan fuertemente el dictado como herramienta. Estas diferencias se derivan de distintos aspectos lingüísticos y socioculturales que hemos tratado en el primer apartado de este artículo.

Ni (330), por ejemplo, lo considera un recurso eficaz para alumnos chinos de ELE, puesto que tanto docentes como alumnos adquirirán conciencia de sus errores fonológicos y gramaticales a partir del mismo. Además, Ni destaca que la destreza auditiva es una parte especialmente difícil para los alumnos chinos en comparación con otras destrezas lingüísticas, y el dictado puede ser

de gran utilidad para alcanzarla. Lu (72) ha llevado a cabo un estudio en el que analiza los errores de los alumnos chinos de ELE buscando sus causas. En este sentido, el autor, catedrático de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), una de las mejores universidades chinas, que cuenta con una facultad de español muy prestigiosa, en ningún momento ha cuestionado ni la utilidad ni validez del dictado. Además, el dictado forma parte del examen final académico de la asignatura Lengua Española para el primer curso de la especialidad.

Muchos docentes locales reconocen que es un método de amplia tradición. Por ejemplo, Liu (101), quien ha analizado los manuales más populares en el aula de ELE en China, indica que a la hora de redactar manuales didácticos debemos tener en cuenta que se tienen que basar en el método comunicativo, pero que también se ha de considerar contenidos tradicionales como la traducción y el dictado. El dictado como método tradicional no tiene por qué ser enemigo del método comunicativo, ambos métodos pueden convivir en el aula. Sobre todo, cuando tomamos el contexto escolar donde trabajamos, en el caso de China, donde el dictado ha sido una tradición y un método frecuente en el aprendizaje de la lengua materna dentro del ámbito escolar.

Sin embargo, la actitud positiva y la insistencia hacia el uso de dictado en el aula de ELE en China no impide completamente el rechazo de muchos profesores nativos de español de ELE en China. Cuando Sánchez Griñán ("Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China" 499) comenta los retos y las posibilidades del enfoque comunicativo para la enseñanza y aprendizaje de ELE, apunta que el uso de dictado no se considera un ejercicio de comprensión oral y se limita a "la distinción de sonidos sin que importe la comprensión de su significado" (499). Sin duda alguna, Sánchez Griñán, profesor de ELE en el Instituto de Cervantes en Shanghái y organizador de numerosas conferencias y seminarios en cuanto a la formación del profesorado de ELE en China, representa una visión del profesorado nativo que considera el dictado una herramienta con poco atractivo pese a que el

mismo autor conoce y reconoce el contexto cultural de influencia confuciana del aprendiente chino (5).

El tipo de examen y su contenido en los dos sistemas de enseñanza, así como las actitudes hacia el dictado entre docentes nativos y locales, se ve reflejado en las dos pruebas más importantes de acreditación lingüística: el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y el EEE-4 Examen del Español como Especialidad de Nivel Básico (EEE-4, 西班牙语专业四级考试 en chino). El EEE-4 lo realizan los estudiantes de lengua y literatura españolas de segundo año académico en junio, cuando ya están acabando el semestre. Los inicios del EEE-4 datan de octubre de 1999, después de que se publicara el Programa de Enseñanza Para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades/Secoeleu 西班牙语专业教学大纲编写组, 1998).

En el examen EEE-4, el dictado constituye una de sus partes importantes. Desde 1999 hasta 2014, el dictado constituía 10 puntos sobre 150 puntos como máximo, por lo que se correspondía con un 6,67 % de la nota total. Desde 2015 hasta la actualidad (2022), el dictado sigue siendo evaluado con 10 puntos, pero la nota total ahora es de 100. Es decir, el dictado supone el 10 % de la nota total, incrementando así su importancia para el EEE-4. Aunque el examen ha sufrido distintas evoluciones, tanto en su formato como en el contenido, el papel del dictado siempre ha sido parte importante del examen.

Mérida Gómez (31) opina que no solo se ha dado cuenta de la importancia y la utilidad del dictado en la enseñanza de ELE, dado que “está muy relacionado con distintas destrezas que se les exige a los estudiantes”, sino que también es una necesidad para la preparación del EEE-4, lo cual analizaremos con más detalle posteriormente. En este sentido, la misma autora ha ratificado que los docentes han de tener en consideración el contexto de la enseñanza y la necesidad práctica de los alumnos. No nos olvidemos de las características de los alumnos chinos y de su contexto confuciano que se despliega en diferentes aspectos de la sociedad en China

(Azpiroz 42). Estos principios culturales hacen que los alumnos sean muy pragmáticos, y que adapten y desarrollen sus estilos de aprendizaje para tener éxito en el examen (Cheng 439). Los estudiantes necesitan un certificado donde poder mostrar su nivel de lengua que les permita una situación favorable y ventajosa en cuanto a las salidas profesionales.

Nos gustaría detenernos un momento para ampliar la información referida a los materiales que se utilizan en el aula de español como lengua extranjera para la asignatura Lengua Española, que supone desde ocho hasta doce horas semanales según cada centro. Los estudiantes utilizan un método llamado *Español Moderno* (现代西班牙语), que es en parte responsable de las actitudes positivas de los docentes locales y los alumnos sobre el dictado.

Español Moderno es una serie de seis volúmenes en total que empezaron a publicarse en su primera versión en 1999. Dong y Liu han elaborado los primeros tres volúmenes: *Español Moderno 1* (1999a), *Español Moderno 2* (1999b) y *Español Moderno 3* (2000). Luego Dong se hizo cargo del resto: *Español Moderno 4* (2001), *Español Moderno 5* (2002), *Español Moderno 6* (2007). Zheng (26) realizó un estudio sobre la enseñanza del español en las universidades chinas y apuntaron que el *Español Moderno 1*, elaborado por Dong y Liu (1999a), llegó a vender 50 000 ejemplares al año, teniendo en cuenta que el número total de estudiantes de todas las facultades de Licenciatura de Español de las universidades chinas suponían un total de entre 12 000 y 14 000, a los que habría que sumar todos aquellos otros que estudian español en sus licenciaturas de comercio, diplomacia, etc. Se puede decir que esta serie de libros suponen los materiales más usados en toda China para ELE. En 2014 Dong y Liu publicaron el *Nuevo Español Moderno 1*, libro del alumno (aquí lo llamaremos Nuevo Español Moderno para distinguirlo de las versiones anteriores). Luego en 2015, publicaron *Nuevo Español Moderno 2* y *Nuevo Español Moderno 3*, y en 2018 publicaron *Nuevo Español Moderno 4*.

En cada lección del manual hay un ejercicio de dictado, tal como indican los dos autores en la introducción de sus libros, y ese dictado es parecido al

del examen. De este modo, resulta imposible evitar el ejercicio del dictado en el aula, lo que genera ante los alumnos una actitud muy positiva, no cuestionándose ni su utilidad ni su eficacia.

En resumen, en el aprendizaje y enseñanza de español como lengua extranjera para estudiantes chinos, podemos concluir que, tanto en el examen EEE-4 como en los principales materiales didácticos, el dictado constituye una parte importante. Bajo este contexto educativo y didáctico, analizamos la actitud de estos aprendientes.

2. METODOLOGÍA

2.1. El contexto de estudio. Participantes y diseño

La Universidad de Shandong (Weihai) de China, donde realizamos el estudio, es una universidad muy prestigiosa, lo que resulta un factor importante en nuestro estudio. La calidad de las universidades chinas se puede poner en relación directa con la nota que los estudiantes necesitan obtener en la selectividad china, Gaokao (高考), para poder acceder a ellas. Según el Center for World University Rankings, la universidad de Shandong ocupa la décimo octava posición en la clasificación de universidades chinas (curso académico 2022/23). Los participantes del cuestionario son 27 estudiantes de filología inglesa-española de la Facultad de Traducción e Interpretación de dicha universidad, estudiantes de una de las autoras del estudio. Cuando empezamos a realizar nuestra investigación, los participantes estaban en el segundo semestre de su tercer curso. Cabe destacar que la relación porcentual entre las horas de inglés y español es aproximadamente 6:4, según el plan de estudios de la Universidad de Shandong (Weihai).

El diseño del cuestionario sirve para explorar las actitudes de los alumnos chinos de lengua española sobre el uso del dictado en el aula de ELE. Este cuestionario incluye tres partes principales: justificación y alcance del cuestionario, los datos personales, y dieciocho preguntas concretas. Realizamos un pilotaje previo con estudiantes de un curso anterior al de los

participantes, teniendo en cuenta las destrezas básicas y los niveles lingüísticos principalmente empleados y su utilidad en la evaluación.

En la segunda parte se cumplimentan los datos personales (véase Tabla 1). La petición del nombre de los participantes se utiliza para observar los posibles errores en algunos casos y proporcionar retroalimentación a los estudiantes que participan en el estudio. Junto al cuestionario también hemos realizado otros estudios sobre análisis de errores en el dictado, relacionado con otras variables, como, por ejemplo, el dialecto del estudiante. No obstante, se les indicó que el cuestionario sería anonimizado posteriormente:

Tabla 1. – Datos personales del cuestionario

DATOS PERSONALES DEL CUESTIONARIO
Nombre y apellido
Sexo
Lugar de nacimiento
Dialectos e idiomas que hablas y niveles
Años de estudio de español
Años de estudio de inglés
Horas que dedicas al estudio de español fuera de clase a la semana
¿Has hecho algún curso de español fuera de la universidad?
Número de horas del curso en total, si has hecho alguno fuera de la universidad

El análisis del contenido del cuestionario se divide en dos partes principales, uno es el análisis de los datos básicos de los participantes, y otro son las 18 preguntas del cuestionario sobre las actitudes de los sinohablantes de ELE hacia el dictado.

Con respecto a los dialectos que hablan los participantes, los hemos asignado de acuerdo con la clasificación de Li (241) tal y como recogemos en la Tabla 2:

Tabla 2. - Datos recopilados de los participantes en el cuestionario

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS BÁSICOS DEL CUESTIONARIO			
Variabes	Items	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	2	7,7
	Mujer	25	92,6
Curso de español fuera del aula	No	13	48,1
	Sí	14	51,9
Dialectos	Mandarín de Pekín	2	7,4
	Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	5	18,5
	Mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning	2	7,4
	Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang	4	14,8
	Mandarín del suroeste	2	7,4
	Wu	3	11,1
	Hui	1	3,7
	Gan	2	7,4
	Xiang	2	7,4
	Cantonés	2	7,4
	Min	2	7,4

En cuanto a las variables nominales, las hemos estudiado con el análisis de frecuencia. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

La distribución de la variable sexo entre los 27 participantes es de un 7,4 % de hombres y un 92,65 % de mujeres, dado que los participantes proceden de la Facultad de Letras, donde hay mayoritariamente más mujeres que hombres.

La pregunta referida a la asistencia de algún curso de español fuera de la universidad arroja resultados del 50%, 13 participantes han asistido y 14 no lo han hecho. La finalidad de esta pregunta es comprobar si este factor puede causar diferencias entre los participantes acerca de los resultados del cuestionario y las notas de las dos pruebas.

Sobre el estudio de lenguas o dialectos, la distribución de los dialectos es muy amplia y abarca casi todos los dialectos y el chino mandarín. Entre ellos, el mandarín de las provincias de Hebei y Shandong, mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang, y el dialecto wu son los que más hablan, y representan el 18,5 %, 14,8 % y 11,1 %, respectivamente. 15 participantes hablan chino mandarín, que ocupan 55,6 %, y el resto hablan dialectos:

Tabla 3. – Datos de las lenguas respecto a la duración

ANÁLISIS DEL TIEMPO DE ESTUDIO DE LENGUAS					
Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Años de estudio de inglés	8	16	11,74	2,330	5,430
Años de estudio de español	2,5	2,5	2,50	0,000	0,000
Horas de estudio semanales	2	35	10,41	7,607	57,866

En cuanto a las variables escala, las hemos analizado mediante el método de la estadística descriptiva para obtener los resultados, como se indica en la tabla 3. Según estos, los años de estudio de inglés varían entre 8 y 16 años, y el promedio es 11,74 años. Las horas semanales de estudio de español son muy diferentes, desde 2 hasta 35 horas y la media es 10,41 horas. En cuanto a los años de estudio del español, todos los participantes tienen el mismo resultado, lo que implica que ninguno ha estudiado español antes de entrar en la universidad. Esto también se refleja en el valor de la desviación estándar, que tiene el valor 0 con respecto a los años de estudio del español. No obstante, las horas semanales de estudio varían mucho según cada individuo, con valor de desviación estándar de 7,607. Aquí también hemos pedido que escriban los años de estudio del inglés para analizar si puede ser un factor influyente en las actitudes junto con los resultados de las notas de las pruebas. Nos gustaría destacar que en este artículo nos limitamos a analizar solo la correlación entre las actitudes de los participantes y sus notas.

En cuanto a las respuestas a las preguntas, se ha diseñado mediante una escala de 4 puntos tipo Likert, comúnmente utilizada en la evaluación de las actitudes, sin dejar la opción neutra con el número 3, opción que algunos especialistas dan por válida (Brown 29). Temíamos que los estudiantes se decantaran por la opción neutra, tendencia que ya se ha observado en estudiantes asiáticos por parte de Cohen *et al.* (327).

Por lo tanto, en cuanto a la escala de la respuesta de las preguntas del cuestionario, hemos diseñado cuatro grados:

- 1. No estoy nada de acuerdo.
- 2. No estoy de acuerdo.
- 3. Estoy de acuerdo.
- 4. Estoy totalmente de acuerdo.

Se les pidió a los participantes que respondieran al cuestionario con sinceridad, y se les informó de que no existen respuestas correctas a fin de obtener los resultados más fiables. Asimismo, hemos preferido repartir el

cuestionario en clase para resolver cualquier duda sobre el mismo en el aula, en vez de hacerlo por correo electrónico u otras vías no presenciales.

2.2. Preguntas del cuestionario

La tercera parte del cuestionario incluye dieciocho preguntas asociadas al dictado. En cuanto al diseño de las preguntas, después de consultar abundante bibliografía tanto relacionada con el dictado como las actitudes (Ni 331; Querol Bataller 13; Mérida Gómez 27), sobre todo en el campo del estudio de español como lengua extranjera para los estudiantes chinos, no hemos encontrado un modelo adecuado para nuestros participantes. No obstante, hemos encontrado bibliografía relacionada con los beneficios del dictado. Por ejemplo, Querol Bataller (6) reconoce que el dictado como ejercicio tiene el objetivo fundamental de consolidar la secuencia grafema-fonema y posibilitar de esta forma la autonomía del alumno. Oller (43) también insiste en que el proceso mental de hacer dictado es activo y creativo, los alumnos tienen que entender lo que están escuchando, por ejemplo, si se trata de una frase o de un texto. El dictado forma parte fundamental para la prueba pragmática, que es una prueba integral teniendo en cuenta el contexto y otros factores extralingüísticos. Cassany (240) señala que el dictado no solo sirve para la mejora de la ortografía, sino que también puede utilizarse como tarea comunicativa y Mérida Gómez (31) opina que no solo se ha dado cuenta de la importancia y utilidad del dictado en la enseñanza de ELE, dado que "está muy relacionado con distintas destrezas que se les exige a los estudiantes" (31), sino que también es una necesidad para la preparación del EEE-4. Por lo que finalmente decidimos diseñar el cuestionario a partir de las utilidades del dictado para la ortografía en relación con cuatro competencias lingüísticas, y la utilidad del dictado como herramienta de evaluación, tal como mostramos en la Tabla 4. En cuanto a la respuesta que deben dar, los participantes tienen que elegir una de las cuatro escalas que hemos explicado anteriormente:

Tabla 4. – Preguntas concretas del cuestionario

NÚMERO DE PREGUNTAS	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
1	El dictado es de gran utilidad para mejorar la ortografía de los estudiantes.
2	El dictado es de gran utilidad para mejorar la comprensión escrita de los estudiantes (leer).
3	El dictado es de gran utilidad para mejorar la comprensión oral de los estudiantes (escuchar).
4	El dictado es de gran utilidad para mejorar la expresión escrita de los estudiantes (escribir).
5	El dictado es de gran utilidad para mejorar la expresión oral de los estudiantes (hablar).
6	El dictado es de gran utilidad para mejorar el nivel lingüístico general de los estudiantes.
7	El dictado es una actividad que puede motivar a los estudiantes.
8	El dictado permite a los estudiantes reflexionar con tiempo sobre gramática.
9	El dictado es una práctica útil para aprender a tomar notas.
10	El dictado es un ejercicio útil de repaso.
11	El dictado permite a los estudiantes reflexionar sobre los sonidos de la lengua que aprenden.
12	El dictado ayuda a los estudiantes a mejorar su conocimiento del léxico de la lengua que aprenden.
13	El dictado permite a los estudiantes comprender mejor la necesidad de acentuar las palabras en la lengua escrita.
14	El dictado ayuda a los estudiantes a entender la división de las palabras en sonidos y sílabas.

15	El dictado ayuda a los estudiantes a mejorar su pronunciación.
16	El dictado ayuda a los estudiantes a comprender mejor la entonación de la frase.
17	El dictado puede ser útil como herramienta de evaluación.
18	El dictado puede satisfacer las necesidades tanto de estudiantes cuyo estilo de aprendizaje es más visual como de aquellos cuyo estilo es más oral.

2.3. Análisis y resultados del cuestionario

A través de la observación de la Tabla 5, se ve que la media de las respuestas hacia las preguntas varía entre 2,5 y 3,5, lo que muestra que los participantes tienen actitudes muy positivas hacia el dictado.

La nota, en total, de los participantes está entre 23 y 66, siendo la media de 51,93, que es superior a la puntuación estandarizada T de McCall 45 según el cálculo, con el cual se puede indicar cuánto se aleja de dicha puntuación.

Tabla 5. –Análisis descriptivo y resultados del cuestionario

PREGUNTAS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VARIANZA
P1	1	4	2,74	,944	,892
P2	1	4	2,67	,832	,692
P3	1	4	3,15	,818	,670
P4	1	4	2,78	,892	,795
P5	1	4	2,78	,847	,718
P6	1	4	3,04	,808	,652
P7	1	4	2,70	,912	,832

P8	1	4	2,59	,888	,789
P9	1	4	3,00	,832	,692
P10	1	4	2,85	,949	,900
P11	1	4	3,33	,920	,846
P12	1	4	3,22	,801	,641
P13	1	4	2,96	,759	,575
P14	1	4	3,15	,864	,746
P15	1	4	2,70	1,031	1,063
P16	1	4	2,93	,874	,764
P17	1	4	2,70	,609	,370
P18	1	4	2,63	,884	,781

De acuerdo con el análisis del promedio de las actitudes de los participantes en el cuestionario, se observa que en general los participantes tienen una actitud positiva hacia el dictado. Sobre todo, la utilidad del dictado es más reconocida en el sentido de mejorar la capacidad de la comprensión oral y la distinción de los sonidos, ampliar el conocimiento del léxico, etc. Pero cabe destacar que también están de acuerdo con la función de dictado para mejorar el nivel lingüístico general, y esto coincide con lo que hemos señalado en la primera parte del artículo, que el dictado puede mejorar distintas competencias lingüísticas.

Observamos que la pregunta 8 tiene la media más baja, 2,59. El ítem 8 pregunta si están de acuerdo con que "el dictado permite a los estudiantes reflexionar con tiempo sobre gramática". Este ítem es con el que están menos de acuerdo, probablemente porque el dictado es una actividad tensa y no les da tiempo a pensar en aspectos gramaticales. La media más alta la da la pregunta 11, con un 3,33. Los alumnos están de acuerdo con que "el dictado permite a los estudiantes reflexionar sobre los sonidos de la lengua que aprenden". El dictado es una actividad que combina fonología y escritura. Obviamente los alumnos se ven obligados a pasar el proceso de la

identificación acústica para realizar esta actividad. Sobre todo, cuando son palabras desconocidas, poco frecuentes y pseudopalabras, los participantes tienden a usar la ruta fonológica. La pregunta 3, si "el dictado es de gran utilidad para mejorar la comprensión oral de los estudiantes," tiene una media de 3,15, que también es muy alta. La pregunta 6, "el dictado es de gran utilidad para mejorar el nivel lingüístico general de los estudiantes", tiene una media de 3,04. La pregunta 9 comprueba la actitud de los participantes sobre si "el dictado es una práctica útil para aprender a tomar notas" y ha recibido la media de 3,00.

Con respecto a si "el dictado ayuda a los estudiantes a mejorar su conocimiento del léxico de la lengua que aprenden", los participantes también están bastante de acuerdo, con una media de 3,22, que se corresponde con la nota de la pregunta 12. En cuanto a la pregunta 14, "el dictado ayuda a los estudiantes a entender la división de las palabras en sonidos y sílabas", se ha obtenido un promedio de 3,15.

3. CONCLUSIONES

Al comienzo del presente trabajo, destacábamos la importancia del contexto cultural del aprendizaje, y los resultados de nuestra encuesta así lo demuestran.

En primer lugar, los estudiantes chinos de ELE han trabajado, si bien de forma breve, el dictado en su forma fonológica como puente para los caracteres en el aprendizaje de su lengua materna. Esto les ha permitido familiarizarse con una herramienta que luego solo utilizarán para el aprendizaje de lenguas alfabéticas. Este tipo de característica se corresponde con la importancia del contexto educativo del que hemos hablado en el primer apartado.

En segundo lugar, las características del confucianismo operan cultural y socialmente estableciendo un modelo de estudiante obediente, pragmático y tímido, tal como hemos comentado en el epígrafe 1.1., donde hemos

presentado el contexto de los estudiantes chinos desde el punto de vista de la doctrina de Confucio. El dictado es una actividad individual, realizada en silencio y sin necesidad de exposición pública. Además, en el examen nacional supone el 10 % de la nota final, por lo que los alumnos agradecen trabajarlo en clase bajo la dirección del profesor. De hecho, el manual de referencia de ELE durante todos los años de estudio de español lo recoge en cada capítulo para ser trabajado en el aula.

De acuerdo con el análisis del promedio de las actitudes de los participantes en el cuestionario, hemos demostrado que los participantes tienen una actitud positiva hacia el dictado. Dicha utilidad es más reconocida en el sentido de mejorar la capacidad de la comprensión oral y la distinción de los sonidos y ampliar el conocimiento del léxico, pero cabe destacar que también están de acuerdo con la función del dictado para mejorar el nivel lingüístico general. Esta apreciación se corresponde con el uso del dictado como ejercicio en los manuales y materiales didácticos de los estudiantes chinos. Dicho de otra forma, la elaboración de estos materiales didácticos se basa en la necesidad y la motivación de los estudiantes chinos respecto al uso del dictado en ELE.

Al inicio del trabajo hemos señalado que los profesores nativos de ELE en China suelen considerar el dictado como un método anticuado o de escasa utilidad para el aprendizaje de los estudiantes. Estos prejuicios han de ser desterrados del contexto de ELE para sinohablantes, ya que estos muestran una actitud muy positiva como parte del contexto específico cultural, educativo y social. Como indica Hernández Mercedes (11), lo importante no es resolver la dicotomía "dictado sí / dictado no", sino explorar las posibilidades que nos ofrecen instrumentos como el dictado, contando con las actitudes que los estudiantes manifiestan ante él.

REFERENCIAS

- Alcaraz Varó, Enrique, y Martínez Linares, María Antonia. *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel, 1997.
- Alonso Marcos, Antonio. *Glosario de la terminología gramatical. Unificada por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Magisterio Español, 1986.
- Amigo Chillida, Eva María. *Los tiempos del pasado: propuesta inductiva para sinohablantes a partir del concepto de temporalidad*. Tesis de máster. Universidad Internacional de la Rioja, 2020.
- Azpiroz, María del Carmen. "El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE) Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo". *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 4, 2013, pp. 39–52.
- Blanco Pena, José Miguel. "Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes". IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. *Suplementos SinoELE*, vol. 5, 2011, pp. 60–81.
- Brown, James Dean. "What issues affect Likert-scale questionnaire formats?" *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, vol. 4, 2000, pp. 27–30. <http://jalt.org/test/PDF/Brown7.pdf>.
- Cassany, Daniel. "El dictado como tarea comunicativa". *Tabula rasa: revista de Humanidades de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*, vol. 2, 2004, pp. 229–50.
- Cenoz, Josone, y Perales, Josu. "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas". *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, editado por Carmen Muñoz. Ariel Lingüística, 2000, pp. 109–25.
- Center for World University Rankings. *Shandong University Ranking 2022-2023*. 2022. <https://cwur.org/2022-23/Shandong-University.php>.
- Chan, Lily. *Children learn to read and write Chinese analytically (Tesis doctoral)*. University of London, 1996.
- Cheng, Xiaotang. "Asian students's reticence revisited". *System*, vol. 28, 2000, pp. 435–46.

- Cohen, Louis, Manion, Laurence, y Morrison, Keith. *Research Methods in Education*. Routledge, 2011.
- Dong, Yansheng. *Español Moderno 4*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2001.
- Dong, Yansheng. *Español Moderno 5*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2002.
- Dong, Yansheng. *Español Moderno 6*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2007.
- Dong, Yansheng. y Liu, Jian. *Español Moderno 1*. Foreign Language Teaching and Research Press, 1999a.
- Dong, Yansheng. y Liu, Jian. *Español Moderno 2*. Foreign Language Teaching and Research Press, 1999b.
- Dong, Yansheng. y Liu, Jian. *Español Moderno 3*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
- Dong, Yansheng. y Liu, Jian. *Nuevo Español Moderno 1, Libro del Alumno*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2014.
- Dong, Yansheng. y Liu, Jian. *Nuevo Español Moderno 3, Libro del Alumno*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2015b.
- Dong, Yansheng. y Liu, Jian. *Nuevo Español Moderno 4, Libro del Alumno*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2018.
- Dong, Yansheng. y Liu, Jian. *Nuevo Español Moderno 2, Libro del Alumno*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2015a.
- Estefanía Velasco, Pascual. *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto de inmersión en sinohablantes: análisis de manuales y propuesta didáctica*. Universidad de Minho, 2019.
- Hernández Mercedes, María del Pilar. "El dictado como instrumento para promover la interculturalidad en el aula ELE: propuestas para el nivel A". *Biblioteca virtual redELE*, 2012.
- Huang, Huichen, y Gove, Mary. "Confucianism and Chinese Families: Values and Practices in Education". *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 2, 2012, pp. 10–14.
- Kelly, Louis. *25 Centuries of language teaching*. Newbury House, 1969.
- Li, Rong. (1989). "La clasificación de los dialectos chinos". *Dialect (Fāngyán, 方言)*, vol. 4, pp. 241–59.
- Liu, Dong. *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos (Tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid, 2017.
- Lu, Jingsheng. "Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China". En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno: XXV Congreso Internacional ASELE*, editado por Yuko Marimoto, María Victoria Pavón Lucero, y Rocío Santamaría Martínez. 2015, pp. 63–76.
- Mérida Gómez, Isabel María. *ELE para sinohablantes: recorrido histórico interlingüístico y propuesta de programación didáctica*. Tesina de máster. Universidad de Jaén, 2016.
- Ministerio de Educación de la República Popular China. *Chino (Yǔwén, 语文) para el primer semestre del primer curso*. People's Education Press, 2016.
- Moreno Fernández, Francisco. "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE". *Vademécum para la formación de profesores*, dirigido por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. SGEL, 2004, pp. 287–304.
- Ni, Maohua. "Dictado en la enseñanza del ELE para los alumnos chinos". *Monográficos Sinoele*, vol. 10, 2014, pp. 321–31.
- Oller, John. *Language tests at school*. Longman, 1979.
- Querol Bataller, María. La especialidad de español como carrera universitaria en China. *MarcoELE*, vol. 18, 2014, pp. 1–12.
- Sánchez Griñán, Alberto José. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo (Tesis doctoral)*. Universidad de Murcia, 2008.
- Sánchez Griñán, Alberto José. "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español". *MarcoELE*, vol. 8, 2009, pp. 1–38.
- Sánchez Griñán, Alberto José, Blanco Pena, José Miguel, Arriaga Agrelo, Nicolás, Chen, Zhi Lily, Deza Blanco, Pablo, y Vázquez Vázquez, Mercedes.

"Contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante". *Monográficos Sino ELE*, vol. 4, 2011, pp. 1–87.

- Secoeleu. *Programa de Enseñanza Para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghai Foreign Language Education Press, 1998.
- Spolsky, Bernard. *Conditions for second language learning*. Oxford University Press, 1989.
- Wang, Xiaomin, y Rodríguez Esteller, Omar. "¿Cómo planifico el próximo semestre? Aprender a desarrollar programas de español como lengua extranjera en colaboración." *Competencias y Estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico: selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 2011, pp. 508–31.
- Wu, David Yanhe. "Chinese childhood socialization". *The handbook of Chinese psychology*, editado por Michael Harris Bond. Oxford University Press, 1996, 143–54.
- Zhang, Yan. *Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, 2016.
- Zhang, Yuchen. *El pensamiento político del confucianismo y la construcción del Régimen Tianxia-Imperio*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2019.
- Zhao, Xinli. "El dictado puede ser creativo". *Jiao Fa Xin Tan*, vol. 9, 2016, pp. 53–54.
- Zheng, Shujiu. *El estudio de la enseñanza de español en las universidades de China (全國高等院校西班牙語教育研究)*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2015.