

A DOS VOCES. REFLEXIÓN COMPARATIVA DE LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y COMO SEGUNDA LENGUA¹

LU XIAODUAN, ANA IZQUIERDO Y EVELIA ROMANO²

Centro Universitario de Idiomas

INTRODUCCIÓN

Este trabajo está motivado, sin duda, por nuestro deseo de compartir la tarea que estamos realizando con estudiantes chinos en Buenos Aires, casi literalmente “el otro lado del mundo”. Por otra parte, nuestra propuesta obedece a la necesidad de reflexionar sobre lo que nuestros alumnos traen, conocen y/o esperan del aprendizaje de un idioma en comparación con lo que les ofrecemos y nuestras expectativas. ¿Por qué? Banya y Cheng (1997) estudiaron causas y efectos de las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, considerando en particular las incongruencias entre profesores y alumnos que pertenecen a distintas culturas, para concluir su importancia en la motivación, la actitud, el uso de estrategias, y en definitiva, la adquisición de una lengua. En palabras de Zhenhui Rao, “el contexto social determina las expectativas de profesores, padres y estudiantes en relación a todo el proceso de adquisición de una lengua segunda. Lo que la comunidad piensa sobre la importancia y el significado de aprender un idioma, sus expectativas en cuanto al desarrollo de las habilidades, y el papel que juegan las diferencias individuales en el proceso de

¹ Artículo extraído de la ponencia original de mismo título (Pekín, 23 de agosto de 2010).

² Lu Xiaoduan es la co-directora china del Instituto Confucio de la Universidad de Buenos Aires en Argentina. Es profesora de español de la Universidad de Jilin.

Ana C. Izquierdo es profesora de Lengua y Literatura y Español para extranjeros. Desde el 2007 dicto clases de español a alumnos chinos en Buenos Aires, Argentina. Actualmente, es docente de español como lengua extranjera en China, (Gramática española, Conversación y Audio) en el “Instituto Songshan de Shaolin Wushu”, de la *North China University of Water Conservancy & Electric Power*, en Zhengzhou, provincia de Henan. Evelia Romano es la directora del Programa de Español para Extranjeros y del Programa de Español para estudiantes chinos en el Centro Universitario de Idiomas, Buenos Aires, Argentina. Es doctora en literatura y lingüística por la Universidad de California en Santa Bárbara, Estados Unidos.

aprendizaje, influyen en la adquisición de la segunda lengua” (2006: 492)³. Estas creencias se manifiestan de una u otra manera en los programas, el diseño curricular y las clases *per se* de lenguas extranjeras en cada comunidad. La comparación, por lo tanto, nos permitirá entender mejor a nuestros estudiantes, y en definitiva, alcanzar una mayor congruencia, factor determinante para el éxito o el fracaso en el aprendizaje de otra lengua (Li, 1999).

Para responder a ese deseo y a esa necesidad decidimos comparar clases de ELE en China y de ELSE en Argentina cuyos estudiantes han terminado el secundario y están interesados en hacer una carrera universitaria. Más allá de la diferencias obvias entre un contexto de no inmersión y otro de inmersión, la comparación pretende ilustrar a partir de dos conceptos centrales, la contextualización y el esquema, el trabajo con las destrezas en el aula de ELSE teniendo en cuenta los principios e ideas que rigen la enseñanza del español en China a nivel universitario. Nos centraremos fundamentalmente en los niveles iniciales (A1 y A2). Partiremos de la descripción del tipo de programa en el que se inscriben las clases a considerar, la motivación de los alumnos, las ventajas y desventajas de estar inmerso o no en la cultura y lengua meta. Luego, justificaremos nuestra elección del contexto y el esquema como principios fundamentales en el desarrollo de las destrezas receptivas y productivas y daremos ejemplos de su aplicación en los materiales diseñados especialmente para estudiantes chinos. El objetivo es concluir formas de capitalizar la idea que los estudiantes traen sobre estudiar y aprender una lengua y definir las estrategias y conocimientos que debemos suplir para que el desarrollo de las destrezas en el aula de ELSE sea más fructífero y eficiente.

EN CHINA, DOS EJEMPLOS

En la descripción de los programas usaremos un movimiento concéntrico, aludiendo a la macroestructura y objetivos generales para focalizar en el desarrollo de las clases y, dentro de ellas, el abordaje de las distintas destrezas. Cada ejemplo ha sido descripto y elaborado por la profesora Lu Xiaoduan (Jilin) y la profesora Ana Izquierdo (Dengfeng).⁴ Ambos programas tienen el español como materia principal, y si bien difieren en prestigio y objetivos generales, coinciden en varias de sus aproximaciones metodológicas. Uno y otro caso reflejan la concepción que del aprendizaje y enseñanza de un idioma extranjero tiene la sociedad en general.

³ La traducción es nuestra. Zhenhui Rao parafrasea en este pasaje el modelo socio-educacional propuesto por Gardner (1985) en el que cuatro variables se vinculan en una secuencia causal: El contexto social y sus creencias influye en las diferencias de los individuos, que a su vez afecta el contexto en el que se enseña la segunda lengua (formal e informal), y esto a su vez determina el nivel de los resultados lingüísticos y extralingüísticos. Para Gardner, la motivación es el factor más influyente en el aprendizaje de un idioma y, en su modelo todas las variables, en definitiva, tienen relación con la motivación, la promueven, la retroalimentan o la inhiben.

⁴ Tenemos la suerte de contar con la colaboración y experiencia de estas profesoras en la enseñanza de idiomas en ambos lugares, China y Argentina. Su mirada “doble” informa nuestra tarea en Buenos Aires, nos permite comprender mejor a nuestros estudiantes y encontrar aún en las diferencias puntos de coincidencia.

I. Proyecto de Formación de Licenciatura en Español de la Universidad de Jilin

En el caso de la Universidad de Jilin, el objetivo de formación en la Licenciatura en Español es, en nuestra traducción, “formar personal integralmente desarrollado en la moral e inteligencia, conciente de la necesidad de construir un socialismo moderno y del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la futura sociedad, y especializado en la lengua española, capaz de trabajar con la lengua, con visión internacional y espíritu creativo. Los graduados podrán trabajar en instituciones de investigación y de educación superior, empresas mixtas o extranjeras, gobierno, etc. como investigadores, profesores, intérpretes o funcionarios diplomáticos.” En la formulación se distingue en principio un interés por la formación integral del estudiante, pero con una dirección claramente establecida: su participación dentro de un sistema y una ideología en el desarrollo de una sociedad donde se destaca el rol de la ciencia y la tecnología. La finalidad última: trabajar en esa sociedad “con la lengua”, es decir, que el idioma extranjero es siempre concebido como instrumento para insertarse y actuar dentro de la propia sociedad.⁵

El enunciado de los requisitos mezcla lo puramente lingüístico con estrategias de estudio, conocimientos generales como la computación con la capacidad de comunicación “multicultural” [sic].⁶ Si el objetivo se movía de lo más general a lo particular, aquí se va de lo particular a lo general, con un cierto vaivén que no permite leer una dirección o un concepto de estudio de idioma extranjero muy definido.

En cuanto a los alumnos, la mayoría ha estudiado de 6 a 10 años de inglés, dependiendo de la zona donde viven, y traen consigo un concepto formado sobre lo que significa aprender una lengua extranjera. Para ellos, aprender un idioma equivale a dominar su gramática, si bien hay algunas excepciones en escuelas secundarias de lenguas extranjeras que hayan tenido una metodología mucho más comunicativa. La mayoría de ellos, también, ha tenido clases de inglés en chino, de modo que su comprensión auditiva y su destreza oral es muy inferior a la de lectura y composición. Para un mejor balance de las cuatro destrezas, en Jilin se insiste en enseñarles el español en español desde la primera clase. Esto crea un contexto lingüístico más rico y auténtico que el provisto por la traducción constante, pero les cuesta adaptarse a esta metodología. Tienen miedo de hablar en clase, expresarse o comunicarse con los profesores, sobre todo las primeras semanas.

⁵ El objetivo de formación es similar en la mayoría de las instituciones educativas en China, sobre todo las públicas. Ver CHANG, F. “¿Qué estudian los alumnos de español en China?” , 2004.

⁶ Los requisitos son los siguientes:

a. Dominar sistemáticamente teorías y conocimientos básicos de la lengua y literatura hispánicas. Poseer buena comprensión auditiva y lectora, buen manejo de redacción e interpretación y poder trabajar con la lengua española.

b. Tener capacidad de estudiar por sí mismos. Ser capaces de obtener, procesar y emplear conocimientos nuevos. Poder analizar y resolver cuestiones reales.

c. Capaz de reunir información y trabajar con ella; tener conocimientos básicos de computación. Saber una segunda lengua extranjera y contar con capacidad de comunicación multicultural.

La motivación principal para estudiar español como carrera es utilitaria y en general se relaciona con conseguir trabajo después de la universidad. Muy pocos se plantean continuar estudiando después de la graduación.

En nuestros días, nadie discute que los estudiantes, además de conocer palabras y estructuras gramaticales, tienen que saber cómo comunicarse apropiada y correctamente, tanto en lo gramatical como en lo pragmático, cómo traducir textos en un español que entiendan bien los hispanohablantes, cómo trabajar y negociar con ellos sin provocar choques culturales o a pesar de ellos. Para suplir esta necesidad, al menos en parte, los principiantes de español en la Universidad de Jilin tienen 4 horas de clase a la semana con profesores nativos después de un mes de estudio. Con el mismo propósito, durante el semestre, se organizan encuentros con hispanohablantes en Changchun o con estudiantes de español de otras instituciones, el “rincón de Español”, etc.

I. a) Clases y destrezas

En el primer año de la carrera de Filología Hispánica, los estudiantes tienen 20 clases de español de 45 minutos por semana, distribuidas en las siguientes asignaturas: 8 clases de Español básico, 8 clases de Lengua española, 2 clases de Audición y 2 clases de Conversación, distribución que varía según las características de cada asignatura.

Lengua española es la asignatura principal, con profesores chinos para todos los estudiantes del primer al cuarto curso, y consiste en todos los aspectos del estudio de la lengua: gramática, léxico, comprensión auditiva, lectura, redacción, conversación. El manual principal, *Español Moderno*⁷, se complementa con materiales de editoriales de países hispanohablantes o de internet, gramatical y/o culturalmente relacionados con el texto del *Español Moderno*, que permiten ejercicios más comunicativos para despertar el interés de los estudiantes y para que tengan una visión amplia de la lengua y cultura hispánica. Entre estos materiales, predominan los españoles donados por La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). En las primeras 4 clases de la semana se estudian y practican contenidos nuevos. Las siguientes clases son principalmente para explicar ejercicios del libro y para practicar conversación según lo que han estudiado.

Se trabajan todas las destrezas en esta asignatura, de manera discreta y siempre contextualizadas en función del material estudiado en clase. Por ejemplo: se practica la audición con CD o casset cuando se introduce el texto nuevo; también al terminar el estudio de una unidad, se dan ejercicios de audición relacionados con el contenido del texto. Durante todas las clases, se da mucha importancia a la práctica oral de los estudiantes: leer palabras nuevas y textos en voz alta, formar oraciones con frases nuevas, interpretar frases u oraciones con sinónimos etc. Durante las últimas clases, deben narrar o comentar el texto

⁷ Beijing: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras Dong Yansheng, Liu Jian

durante 2 ó 3 minutos cada uno, o hablar de un tema del texto que han estudiado. Todas las unidades tienen ejercicios de traducción chino-español y los estudiantes tienen que escribirlos como tarea. También se practica el dictado de frases nuevas o textos en clase una vez a la semana para evaluar la asimilación de lo nuevo.

Español básico es una asignatura especial de la Universidad de Jilin que se estudia durante el primer año. Se utiliza el libro *Español Básico* escrito por el Prof. Zhang Yongtai, Director del Departamento de Español de la Universidad de Jilin, que permite enseñar el español en español a los principiantes desde la primera clase de fonética.

En el segundo mes de estudio, los estudiantes empiezan a tener 2 clases de audición a la semana, de 45 minutos cada una, con profesores nativos. El objetivo es practicar intensivamente comprensión auditiva con materiales casi siempre editados en países hispanohablantes.

Los principiantes comienzan a tener 2 clases de conversación, de 45 minutos cada una, con profesores nativos también durante el segundo mes de estudio. Como las tienen siempre el viernes, los profesores nativos practican con los estudiantes fundamentalmente frases o expresiones que han estudiado durante la semana con profesores chinos. También, les dan actividades o ejercicios de temas nuevos. Generalmente, se practica el español oral con juegos de roles o debates. La comunicación entre profesores chinos y nativos es muy importante para que las clases tengan continuidad y capitalicen lo aprendido.

Podemos concluir hasta ahora que la comprensión y la producción oral se introducen luego de construir una cierta base gramatical y léxica muy pautada, con un énfasis en las estructuras, la imitación y la fonética. La expresión espontánea y autónoma, así como los primeros ejercicios creativos con el nuevo idioma, parecen tener poca cabida en estos primeros cursos.

Las clases destinadas al desarrollo de la lectura se inician el segundo año, cuando se considera que los estudiantes tienen capacidad de leer textos de extensión limitada (generalmente cuentos). Se dictan 4 clases de 45 minutos a la semana que se concentran en la comprensión lectora, y por lo tanto, no se estudian los textos palabra por palabra sino que se trabaja el contenido. Los profesores indican qué textos tienen que leer los alumnos fuera de clase y discuten o hacen ejercicios acerca de los textos durante la clase. A veces se hace lectura cronometrada en clase, por ejemplo con ejercicios del examen DELE.

Se está evaluando la posibilidad de que a partir del siguiente año lectivo, esta asignatura se dicte desde el segundo semestre con textos correspondientes a su nivel, en un intento de integrar y fomentar la comprensión de la cultura en la enseñanza de la lengua. Un material que se usa mucho es la revista electrónica con actividades para la clase de español *Tecla* (<http://www.educacion.es/exterior/uk/es/tecla/tecla.shtml>). Es interesante observar que esta revista es material producido con asesoría de la Consejería de Educación del Reino

Unido e Irlanda y si bien contiene referentes auténticos al mundo hispanoparlante, ya vienen mediados por una mirada externa a la cultura de origen.

Por la descripción, la lectura es una destreza que se incorpora de manera tardía, una vez presupuestos ciertos conocimientos de gramática, léxico y fonética. Su función se plantea en compartimentos estancos: al comienzo, sirve como fuente de vocabulario y para practicar estructuras y pronunciación; en un segundo momento, promueven el acercamiento a la cultura meta, que en este caso está representada por distintos ejemplos de España y Latinoamérica (a juzgar por lo visto en los distintos números de *Tecla*).

I. b) Nota: los estudiantes

Entre las características más destacadas de los alumnos, y en relación con el estudio del español, se encuentran las siguientes:

a. Suelen mantener su espacio vital. Rehuyen del contacto físico excesivo y del trato personal que va más allá de lo estrictamente necesario. Mantienen distancia entre ellos, con los otros alumnos y con el profesor. Esto hace que no les guste realizar ejercicios o juegos de rol que conlleven intercambio físico o de información personal.

b. Son muy ordenados y responden mejor a una estructura rígida. Por influencia del aprendizaje del inglés en la escuela secundaria, suelen preferir esquemas estructuralistas a otro tipo de metodologías. La mayoría apunta todo lo que el profesor escribe en la pizarra y una tercera parte de los alumnos vuelven a ordenar sus apuntes de la clase en otro cuaderno.

c. Son muy trabajadores. Son estudiantes universitarios y para entrar en la Universidad de Jilin, han tenido que estudiar mucho. Por lo tanto, todos ya están acostumbrados a estudiar y trabajar mucho desde la escuela secundaria. Hacen todos los ejercicios asignados y con frecuencia, piden ejercitación extra, buscan libros en español para leer, y memorizan todas las palabras y los textos.

d. Son competitivos. Tienen miedo al ridículo y como antes de ingresar en la Universidad, eran los mejores en sus escuelas secundarias, casi todos están muy motivados y muestran mucho interés en el estudio. Aprecian las oportunidades de comunicarse con nativos hispanohablantes; tratan de leer revistas o libros simples en español fuera de clase; buscan libros de ejercicios de español ya que en clase no tenemos mucho tiempo para hacerlo. Todos quieren “estudiar bien el español” y ser los primeros de su clase.

e. Son obedientes y pacientes. Muy pocas veces se quejan del contenido de un texto que no

les gusta o de ejercicios difíciles. Dejan que los profesores planteen todo y no están acostumbrados a dar diferentes opiniones sobre la clase.

f. Les gusta trabajar de forma individual. Por lo general, hacen bien las tareas individuales. Sin embargo, para aprender un idioma extranjero, es muy importante saber cómo comunicarse con los demás. Para practicar esta comunicación, son útiles los trabajos en parejas y grupos, para los cuales suelen tener más dificultad y resistencia.

g. La mayoría de ellos son tímidos, porque no quieren cometer errores frente a sus profesores y nuevos compañeros. De hecho, muy pocos de ellos se atreven a hablar en clase, sobre todo con un profesor nuevo. Siempre hay que romper el hielo e incluso a veces, el profesor tiene que obligarlos a hablar. Siempre son los menos los que se atreven a hacer preguntas en clase por timidez o miedo de que otros piensen que no “estudian bien”. Por lo general, prefieren hacer consultas fuera de clase, de manera individual.

II. Instituto Vocacional Songshan de Shaolin Wushu, Dengfeng

El Instituto Vocacional Songshan de Shaolin Wushu está ubicado en la ciudad de Dengfeng, frente a la montaña Songshan, a pocos kilómetros del Templo Shaolin, en la provincia de Henan, China.

La universidad alberga a más de tres mil alumnos, cuya ocupación principal es aprender Wushu. Los alumnos del Instituto serán profesores de idioma chino y de wushu. Como el objetivo del Instituto es formar profesores de idioma chino con la intención de promover la lengua y cultura chinas y el wushu (kungfu, taichi) internacionalmente, uno de los requisitos es el estudio de una lengua extranjera. El inglés, por supuesto, es la primera opción. Sin embargo, a partir de 2009, el Instituto decidió establecer la carrera con español como lengua extranjera y lo hizo con un total de 70 alumnos.

Para las clases de español, esos 70 alumnos se dividen en dos grupos de 35 alumnos cada uno. Tienen entre 19 y 22 años al comenzar la carrera. Estudian en esta universidad porque su clasificación en el examen de ingreso nacional no les permitió optar por otras universidades.

La motivación principal de los alumnos para elegir español es trabajar en alguna empresa que tenga relaciones con España y Latinoamérica. Sirva un testimonio de uno de los alumnos como muestra:

Agustín: Primero, los chinos que aprenden español son muy pocos, quiero ser un líder en el círculo. Segundo, me gusta aprender las costumbres extranjeras y la religión. Me imagino que para ser un misionero o un viajero. Finalmente, tengo un claro

entendimiento de que debo estudiar mucho y capto la oportunidad de estudiar en el extranjero. Luego, trabajo en una empresa de comercio exterior de Argentina. Por fin, creo mi propia empresa. ¡Ah! Después busco la novia y me caso.

Como en el caso de Jilin, aquí también los alumnos estudian español con un fin instrumental, es decir, usar el español como un instrumento para fortalecer su posición en la competencia laboral, diferenciarse, y conseguir un mejor trabajo.

II. a) Las clases en Songshan

Las clases de español son a la mañana y a la tarde. Cada clase dura dos horas de 45 minutos con un recreo de 10 minutos en el medio. Los libros que se adoptaron para los dos primeros años (los únicos dictados hasta ahora) son *Español moderno* para la materia Gramática y *Sueña* para las materias Conversación y Audio. Las razones aducidas para la adopción de *Español moderno* como método responden más a la familiaridad y comodidad de los profesores con este material que a la evaluación de su calidad. En otras palabras, es congruente con la visión que tanto profesores y alumnos tienen de cómo debe enseñarse un idioma. Por otro lado, es considerado el libro más completo en la enseñanza de la gramática.

La materia principal es Gramática y es la primera del primer semestre. Su importancia está señalada por varios factores, empezando por la carga horaria que es el doble que la de conversación y audición.:

1er. semestre (8 horas de español a la semana)

100% gramática- 8 horas.

2do. semestre (12 horas de español a la semana)

16,6 % Conversación- 2 horas

16,6 % Audio- 2 horas.

66,6 % Gramática – 8 horas

La importancia de la gramática está subrayada también por ser dictada por una profesora china, que puede explicar en chino, lo cual “garantiza” la comprensión de los alumnos. Es también la aprobación del examen de gramática lo que determina la promoción. Las materias Audio, Conversación y Escritura, en cambio, son dictadas siempre por un profesor nativo de la lengua, tanto en las carreras que tienen español como las que dictan inglés.

II. b) Clases y destrezas

Cuando la profesora entra al aula, saluda, los alumnos le responden el saludo. Acomoda el libro en el escritorio, saca la planificación y dice qué es lo que van a aprender, es decir, lee el índice de la lección correspondiente para ese día, del libro *Español moderno*.

Leen el vocabulario (con la correspondiente traducción al chino) y las palabras adicionales. Después, leen la explicación en chino de la articulación de cada sonido y el texto en voz alta. A la tarde, se enseña la explicación gramatical y luego los alumnos completan los ejercicios gramaticales y de traducción.

La corrección de las actividades se realiza de dos maneras:

Oral: Los alumnos leen las respuestas en voz alta, la profesora y los alumnos corrigen oralmente la respuesta si está mal. Los alumnos escuchan a sus compañeros para saber si su propia respuesta está bien.

Escrita. La profesora se lleva para corregir en su casa la tarea de algunos alumnos escogidos al azar. A la clase siguiente, explica los errores frecuentes de los alumnos en el pizarrón.

La evaluación es de dos tipos: Una de proceso para la que se toma registro en una planilla de qué alumnos hacen la tarea y cuáles no; los califica; y también escribe qué alumnos se copian del libro de respuestas; otra, final, a través de un examen escrito de gramática y vocabulario, coherente con la metodología del profesor y el contenido del libro. Los alumnos no se autoevalúan y menos co-evalúan.

DESTREZAS

La estructura de la clase sigue fielmente la división del libro: texto, vocabulario, fonética, gramática, caligrafía y ejercicios de gramática, vocabulario y dictado. Las destrezas se practican de manera discreta, y siempre a partir de las propuestas del libro y del profesor.

Escuchar: El profesor es la principal fuente de material para la comprensión auditiva. Está socialmente pautado que, por respeto a la jerarquía, cuando el profesor habla, el alumno sólo escucha, no interrumpe el discurso del profesor. El alumno hace preguntas cuando el profesor se lo autoriza. Generalmente, los alumnos consultan las dudas al finalizar la clase, y a veces el profesor termina diez minutos antes justamente para responder preguntas y aclarar dudas.

Por otra parte, los alumnos consideran a la profesora como la única fuente legítima, confiable, de producción oral y es por eso que sólo la escuchan a ella y no se escuchan entre sí. En clase, cuando se realiza un diálogo es entre la profesora y el alumno, generalmente el resto de los alumnos que escuchan sólo prestan atención a las palabras de la profesora y no

a sus compañeros. La profesora repite la misma pregunta al siguiente alumno sin relacionar nunca las respuestas de los alumnos entre sí.

Los diálogos producidos en clase sólo son la reproducción memorizada de los diálogos del libro. Por lo tanto, los alumnos sólo escuchan lo que previamente estudiaron, memorizaron y entendieron.

Las actividades son intensivas, para identificar sonidos, patrones de entonación, aspectos léxicos o gramaticales. La repetición de palabras es para aprender a distinguir sonidos (d/t, l/r, b/p, etc) y reconocer palabras. No están contextualizadas y no aspiran a otra práctica que la fonética.

Hablar: Durante las clases, los alumnos nunca participan espontáneamente ni dialogan en español entre ellos. Por una parte, esto se debe a que no hay predisposición a la producción individual “original” –cosa que tampoco hacen en su lengua por miedo al ridículo, para evitar críticas directas, para no generar desacuerdos, o por no sobresalir individualmente, entre otras razones. Por otra parte, toda su práctica consiste en memorizar los textos del libro para grabar las palabras nuevas, las estructuras gramaticales, la pronunciación de ciertos sonidos. Por eso, los diálogos son reproducciones del libro y en ellos no hay interacción real.

Las actividades del libro privilegian el aprendizaje de la gramática sobre el desarrollo de estrategias para la comunicación oral.

Dependiendo de la profundidad de su conocimiento de la lengua y cultura meta, el profesor puede explicar las diferencias culturales que surgen en los diálogos. Esto facilita el aprendizaje de los alumnos. Esta explicación sirve como una estrategia a la hora corregir enunciados gramaticalmente correctos pero pragmáticamente inadecuados en español, resultado de la traducción directa. Por ejemplo: “Este es el destino, sigo mi destino” o “Me gusta ir con las estaciones.”

Leer: La profesora es el ejemplo de lectura, lee en voz alta y luego los alumnos leen todos a la vez en voz alta. Lo mismo sucede con el vocabulario y la fonética, cuya práctica se desprende de la lectura. La profesora lee dos veces cada palabra y los alumnos la repiten dos veces. También leen la teoría gramatical en voz alta para memorizarla.

La lectura es intensiva, los alumnos buscan el significado de cada palabra y raramente puede analizarse el texto en su totalidad, como estructura portadora de significado. La lectura es el paso previo obligado a la escritura y leer en voz alta es, además, una estrategia para fijar contenidos.

Los temas que se enseñan en los diálogos y/o textos son conocidos culturalmente: visita al médico, trabajo en la fábrica, casa chica pero linda, etc. De esta manera, la enseñanza del

español se da a través de temas socialmente aceptados, cumple la función didáctica de enseñar el comportamiento ético-moral de la sociedad a la que pertenecen (ser ordenados y limpios, visitar al profesor enfermo) y, por otra parte, se utiliza con un fin instrumental, es decir, para mantener la identidad de un grupo. Los alumnos conocen los temas y concuerdan con lo que leen: el aprendizaje se facilita por la familiaridad del contexto situacional, mientras el lingüístico se ha trabajado en los ejercicios previos a la lectura.

Escribir: La escritura es el principal vehículo de aplicación de la gramática. La atención está puesta en la corrección de todo lo que escriben (gramática y vocabulario) y no de cómo hablan ni en la adecuación comunicativa de determinado enunciado. La producción escrita parece ser mucho más importante que la producción oral.

Los ejercicios de escritura del *Español moderno* son muy específicos y exigen la repetición de las estructuras gramaticales enseñadas, el uso del léxico aprendido y el tipo de texto que se estudia en cada unidad. El acto de repetir, memorizar y reescribir los textos les facilita la comprensión y producción oral.

EN BUENOS AIRES, EL PROGRAMA DEL CENTRO UNIVERSITARIO

El Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires inició su intercambio con China, de manera pionera, hace ya más de una década. Fue el primero, además, en enviar un profesor a enseñar español en el ámbito universitario. Hoy el CUI tiene dos docentes que iniciarán en septiembre su segundo año dictando español en las Universidades de Tong Ling y Zheng Zhou.

Desde mi llegada al Centro en 2007, una de mis tareas principales consistió en el diseño e implementación de un programa que respondiera a las necesidades de un número creciente de estudiantes provenientes de la República Popular. Se trataba entonces de pensar un programa de español desde mi ignorancia de la audiencia más allá de los estereotipos y los recuerdos maravillosos de una China que visité en 1986, muy diferente a la actual; pensar un programa, entonces, desde mi experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera, desde mi experiencia con varios grupos minoritarios en su lucha por el aprendizaje del inglés como segunda lengua en EEUU, desde mi experiencia de la extranjería, del no entender y no saber, vivida, padecida y usufructuada por casi 20 años. Digo usufructuar porque, como bien me enseñó Juan José Saer en *El río sin orillas*, uno vive su experiencia de extranjero como si fuera otro, y todo nuevo lugar sólo cobra sentido por comparación con lo vivido y conocido en el lugar donde se aprendió el sabor y el color del mundo (1991:17).

Sólo cabía poner manos a la obra. Con un equipo de profesionales experimentados en la enseñanza a grupos chinos (cuatro grupos habían llegado antes de que yo empezara a

trabajar en el CUI), leímos, buscamos modelos, discutimos, y concebimos, todo con gran entusiasmo, un programa que atendiera los aspectos particulares de nuestra audiencia.

Entre las principales características del grupo al que va dirigido, y coincidiendo con las descritas específicamente más arriba, se destacan entre otras: 1) valores sociales como la armonía y la preeminencia de lo colectivo sobre lo individual; 2) conductas sociales como el respeto a las jerarquías y la promoción de actitudes de diligencia y receptividad; 3) modos de aprender que radican en la memorización, la repetición, la imitación como estrategias hacia la comprensión y la producción, o en definitiva, hacia el aprendizaje profundo, y 4) modos de evaluar según los cuales los alumnos son constantemente sometidos a, y entrenados para, exámenes estandarizados, además de las prácticas de aula específicas centradas en el profesor, quien imparte conocimiento (Watkins and Biggs, 2001).

En relación con estas características, tres lineamientos interdependientes guían el desarrollo del programa. Primero, el aspecto lingüístico *per se*, que en este caso es la adquisición del nivel intermedio de español (B2 del ALTE) al finalizar los primeros doce meses de sus estudios. Para eso, es necesario tener en cuenta su propio ritmo de aprendizaje del idioma –marcado por la distancia lingüística y cultural entre la lengua y la cultura de origen y la lengua y la cultura meta–, y las etapas propias del desarrollo de la interlengua en estos grupos. A su vez, es importante que estos estudiantes desarrollen paralelamente una conciencia metalingüística que contribuya a resolver mejor las dificultades propias de nuestro idioma.⁸

En segundo lugar, consideramos la importancia de la adquisición paulatina de costumbres de estudio propias de nuestro sistema educativo, no por sobrevaluar una cultura sobre otra, sino porque incorporar ciertos implícitos de nuestro sistema contribuirá a evitar la deserción futura o la frustración. Se nos planteaba el desafío de encontrar un terreno en común en lo que refiere a códigos culturales y expectativas mutuas, sobre todo en relación a los conceptos de motivación y autonomía.

Con respecto a la autonomía, en el sistema educativo chino el profesor es responsable de guiar y controlar cada paso del aprendizaje. David A. Watkins y John B. Biggs (2001) observaron la existencia de oportunidades de interacción informal profesor–alumno fuera del aula y del horario de clase. Esto sería habitual en la práctica docente y tendría una repercusión favorable tanto en el vínculo con el alumno, como en los resultados obtenidos en el contexto de clase, en el cual se respeta la formalidad pertinente a la jerarquía del profesor. Además, el tiempo de estudio está completamente pautado: los estudiantes disponen de horas silenciosas (con la presencia de un profesor tutor o sin la presencia de

8 Yue Hong Lin (2005) estudió diferentes grupos de estudiantes chinos y llegó a la conclusión de que una mayor conciencia metalingüística lograba mejores avances cualitativos en la adquisición de la L2. Nuestra experiencia corrobora este estudio.

este) para dedicarle al estudio, lo que trae como consecuencia que les resulte muy difícil estudiar por su cuenta fuera de estas horas.⁹

Por estos motivos, nos pareció importante acentuar ciertas dimensiones de la práctica diaria como el manejo y la planificación del tiempo. Hemos contemplado situaciones cotidianas, la existencia de posibles acontecimientos imprevisibles, sus ratos libres, los recreos, los materiales de estudio; “el conjunto de experiencias públicas y privadas que entre unos y otros viven cada día de clase, durante cinco días, durante varios meses al año” (Salinas 1994: 156), consideraciones, que de por sí, en nuestro medio podrían medirse como hiperbólicas.

En cuanto a la motivación, Watkins y Biggs (2001) plantean la “paradoja del estudiante chino” y se preguntan cómo es posible que los alumnos chinos aprendan y obtengan tan buenos resultados en algunas materias (generalmente matemáticas y ciencias), cuando las condiciones bajo las cuales estudian serían contraproducentes desde la mirada profesional occidental. Hablan de la “herencia confucionista”, que en la actualidad se vería reflejada en la valoración del esfuerzo por sobre el talento natural para obtener resultados académicos. Según los autores, opera sobre el estudiante una combinación de ambición personal, honor familiar, apoyo de los pares y recompensa material. En este contexto la motivación intrínseca, tan importante para la visión individualista occidental, ocupa un lugar menor.

El alejamiento del medio social hace que la motivación extrínseca se debilite. Por ejemplo, el honor familiar, omnipresente cuando se está inmerso en el núcleo familiar, pierde peso

⁹ Ana Izquierdo describe un día en la rutina de un estudiante de Sonshang en los siguientes términos: La rutina diaria de los alumnos comienza a las seis y media de la mañana. Los alumnos se levantan y tienen que trotar durante media hora, vuelven a sus habitaciones y luego van a desayunar.

A veces van al aula media hora antes de iniciarse la clase. Entre clase y clase los alumnos van a la biblioteca a estudiar o a sus habitaciones. La hora de clase dura 45 minutos reloj. Los alumnos tienen una clase a la mañana de 90 minutos en total, con un recreo de 10 minutos en el medio, y otra clase a la tarde con la misma duración.

Entre la clase de la mañana y la de la tarde, los alumnos estudian y repasan las lecciones.

A las once y veinte (en verano), los alumnos almuerzan y descansan –a veces duermen, estudian, navegan por internet, escuchan música o charlan entre ellos).

Generalmente, salen de la universidad para volver a sus casas, los fines de semana, o para ir a pasear a la ciudad. En resumen:

06:30 hs. Salen a correr

07:00 hs Vuelven a las habitaciones y desayunan.

07:30 hs Van al aula.

08:00 hs Comienzan las clases

11:20 hs Almuerzan y descansan

14:30 hs Vuelven al aula

17:20 hs Finalizan las clases

18:00 hs Cenar

21:00 hs Se van a dormir

22/23 hs Se duermen

en la distancia. La familia ejerce todavía una fuerte presión, pero su ausencia física crea respuestas inseguras, rebeldes o apáticas. La identidad basada en lo colectivo, o sea la pertenencia a un grupo, se resquebraja. La dinámica y estructura del programa debe entonces reemplazar algunos de esos factores motivadores por otros que dependen, en general, más de la decisión y la aptitud individual que del contexto social.

En este punto, nos resulta muy útil tener en cuenta el concepto de aculturación (adaptación gradual a la cultura nueva, sin la pérdida completa de la identidad cultural nativa) y las diferentes etapas que se atraviesan a lo largo del proceso: euforia y excitación, *shock* cultural, anomia, asimilación o adaptación. Es importante recordar que la sensación de anomia, de desarraigo tanto de la cultura nativa como de la extranjera, se acentuaría a medida que avanza la adquisición de la segunda lengua. (Brown, 1986).

El alejamiento de los referentes conocidos y motivadores, combinados con las dificultades propias del proceso de aculturación, hace que el rendimiento académico de los estudiantes sea muy desigual. La disciplina y estructura que caracteriza su desempeño en los cursos universitarios descriptos no llega en muchos casos a compensar la “desorientación” propia de vivir inmersos en una cultura nueva, con expectativas y exigencias distintas a las conocidas y que deberán conciliar con las propias.

De ahí que el tercer lineamiento del programa se centre en la integración de los estudiantes como sujetos activos en la sociedad para evitar su aislamiento, dándole relieve a la motivación integrativa en detrimento de la motivación instrumental. La mira está puesta en lograr la integración de los estudiantes al conjunto de la sociedad, de manera que este logro redunde en sus propias intenciones que son las de no fracasar en las instancias académicas de nuestro país. En este punto, es necesario también reforzar la idea de que el lenguaje es algo más que un instrumento para lograr fines específicos; es también uno de los principales medios para aceptar y ser aceptado y formar vínculos con el nuevo contexto.¹⁰

De un grupo piloto de 15 alumnos a comienzos de 2007 –de los cuales más de la mitad están cursando actualmente en universidades privadas, con cursos de ingreso aprobados, un enorme esfuerzo y una voluntad de hierro–, nos encontramos al día de hoy con más de 15 comisiones y entre 150-200 alumnos. Los resultados que estamos obteniendo hasta ahora son más que alentadores, y en vista de la expansión del programa y del camino que nos queda por recorrer, la tarea nos energiza cada vez más y nos provee un objetivo de trabajo común.

¹⁰ Buena parte de la descripción de las características de los alumnos y los lineamientos del programa están tomados de un trabajo que presentamos las profesoras María Fernanda García, Claudia Fares, Victoria Arregui y Evelia Romano en el IV Coloquio CELU (2008).

Las destrezas en el contexto del programa de español para estudiantes chinos

En el Apéndice I incluimos el listado de contenidos mínimos¹¹ para el primer trimestre, como ejemplo de la extensión e intensidad del aprendizaje de nuestros alumnos en un período acotado. Precisamente la intensidad del aprendizaje con miras a una carrera universitaria es la primera diferencia a establecer con el español estudiado en China. Es la condición previa, *sine qua non*, que les permitirá cumplir con un objetivo académico que por distintas razones no pudieron completar en su país de origen.

Como establecimos en la sección anterior, no fueron las destrezas propiamente dichas las que sirvieron como lineamientos para el desarrollo del programa y su organización. Sin embargo, en un principio se planificó cada clase de cuatro horas en tres partes: una destinada a la lectura, otra a la escritura y otra a la conversación. Esta división es menos estricta en las clases tal y como se dictan hoy, pero se mantiene la necesidad de abordar e integrar cada una de estas destrezas. Además, a medida que avanzamos en nuestra reflexión, comprobamos que los tres lineamientos mencionados se entrecruzan y alimentan en la práctica áulica de cada una y todas las destrezas.

Justificación de los dos principios

El papel del contexto y del esquemata en el desarrollo de las cuatro destrezas en los primeros niveles (inicial y primer trimestre) es fundamental. El bagaje lingüístico que manejan nuestros estudiantes en esos estadios y la necesidad impuesta por la inmersión en nuestra sociedad hacen imprescindible el desarrollo de estrategias para suplir con el contexto la falta de conocimiento del idioma.

Tan temprano como 1904, Jespersen ya criticaba la falta de contextualización en la clase de idiomas, y lo ejemplificaba con ejercicios de oraciones desconectadas a los que consideraba “una gimnasia mental”, que sólo puede conducir al aburrimiento. Allen, Swain, Harley and Cummins (1990), entre otros, plantearon la necesidad de que tanto forma y función estén integrados en la instrucción, de modo que las actividades de práctica no sólo incluyan gramática sino también aspectos funcionales, organizacionales y sociolingüísticos de la lengua meta. También los conocimientos previos, es decir, los conceptos o redes de conceptos

—esquema y esquemata, respectivamente— a partir de los cuales se perciben y se comprenden los nuevos conceptos también funcionan como contexto. El esquema y esquemata han sido conceptos clave en las teorías de aprendizaje en general, en el estudio del proceso de lectura en la lengua primera, y en el desarrollo de estrategias de lectura en lenguas segundas. Tres tipos de conocimiento se ponen en juego al leer: el lingüístico, el del mundo y el

¹¹ Los contenidos mínimos se diseñaron de acuerdo con las divisiones y principios establecidos por el currículo del Instituto Cervantes.

de la estructura del discurso. Varios estudios probaron la preeminencia de la acción de estos dos últimos sobre el primero en la comprensión de textos escritos y orales. En palabras de Anderson, Reynolds, Schallert and Goetz (1977), lo que uno trae al texto es de hecho más importante que lo que está en el texto. En el desarrollo de la comprensión, la familiaridad con el tema (Schmidt-Rinehart, 1984) y el uso de estrategias apropiadas – entre ellas y principalmente lo que Oller (1983) llamó “activar las expectativas correctas” – son las variables principales.

Dada la distancia lingüística y cultural de nuestros alumnos, su concepción del estudio de un idioma más como objeto en sí mismo que como instrumento de comunicación, y las necesidades que crea su inmersión en una cultura prácticamente desconocida, la contextualización es la estrategia principal para transmitir y negociar significados. Para llevar a cabo esta tarea, no se trata de proporcionar y acumular datos e información sobre China o Argentina o suplir de manera enciclopédica nuestra ignorancia mutua sobre el arte, la historia, el cine, la gastronomía, etc., en definitiva, la cultura de cada lugar. Es, más bien, la cultura entendida como la experiencia y los valores que determinan nuestra identidad social, y buena parte de nuestra identidad individual, la que se negocia diariamente en clase, en la intersección y el choque, a veces, de los discursos.¹²

Las destrezas y su contexto

El gran desafío en el desarrollo de la destreza oral, sobre todo al comienzo, es la carencia de estrategias por parte de los alumnos que les permitan aprovechar al máximo la situación de inmersión en la cultura y la lengua meta. El ejemplo que primero se destaca es la poca atención que los alumnos prestan a la gestualidad, al ambiente, a los referentes físicos en cada interacción oral. Los alumnos tienden a bajar la cabeza, a no mirar, y así pierden la posibilidad de deducir significados y aprender nuevas expresiones por el sólo hecho de verlas en acción en su rutina diaria.

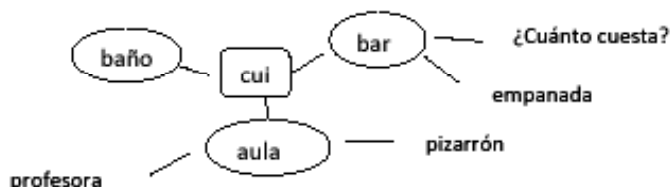
Primera paradoja: si en China hay que reponer el contexto –y por lo visto en las descripciones, esa reposición es todavía bastante incipiente–, en nuestro caso tenemos el contexto pero los alumnos no vienen preparados para aprovecharlo. La falta de trabajo previo con referentes culturales distintos a los propios hace obligatorio empezar por enseñar cómo, qué y por qué usar el contexto. En clase, desde el inicio, se establecen dinámicas discursivas entre profesor y alumno que distan bastante de aquellas a las que nuestros alumnos están acostumbrados. El primer entrenamiento es pues, si se quiere, extralingüístico, y consiste en la adecuación paulatina a una modalidad más activa de aprendizaje, donde el profesor, sin dejar de ser modelo y autoridad, es sobre todo facilitador del proceso.

¹² Esta idea está tomada de la lectura de *Negotiating Identities* de Jim Cummins, título que es una extensión al plano cultural de “negotiation of meaning” en el plano del discurso.

Siguiendo a Krashen (1982), no se trata simplemente de exponerlos a una gran cantidad de input, sino de que ese input sea comprensible. Para ello se parte de una planificación detallada de cada clase, tanto en su parte teórica como práctica. Por ejemplo:

Clase 1 – presentaciones y vocabulario básico

- Presentaciones + visita guiada por el cui
- Retomar vocabulario de lo visto en la visita armando campos semánticos:



- Armar carteles con las palabras aprendidas para pegar en el aula.
- Objetos del aula y frases útiles para la clase:

¿Qué significa "..."? /	¿Cómo se pronuncia?
¿Qué quiere decir "..."? /	¿Cómo se escribe?
¿Cómo se dice "... en castellano?	¿Podés repetir, por favor?
¿Cómo se llama esto en español?	Más lento, por favor.

- Bingo de pronunciación (para detectar sordas, sonoras, acentos, etc).
- Dictado circular (dificultad para que pronuncien mejor o más fuerte) usando las palabras que aprendieron. Cada uno escribe una lista de tres palabras y, estando en círculo, le dicta al de enfrente las palabras (todos a la vez). Repetir cambiando o no los lugares.
- Repaso de presentaciones: pelota, cambio de personalidades con fotos de famosos: adivinar el personaje.

En todas ellas se trata de crear oportunidades para la interacción entre los estudiantes, con el profesor y con el medio que impliquen realmente “negociación del significado” además de práctica de un vocabulario aprendido. Se trata también de combinar las cuatro destrezas siempre en torno a un tema y un contexto situacional que pauta la producción pero también posibilita su extensión a un input + 1 –este +1 ahora contextualizado en lo aprendido.

Las clases se plantean también como una ayuda para hacer más entendible la cantidad de información que, por el solo hecho de estar en Buenos Aires, se ven obligados a recibir y procesar. Para ello, desde los primeros meses se ha planteado una progresión de temas relacionados con las experiencias y necesidades primeras de nuestros alumnos. En casi todos los casos, se parte del conocimiento que los alumnos traen sobre una determinada actividad o situación, trazando un puente desde su cultura a la nuestra, esto es, desde lo familiar y conocido hacia lo desconocido.

Las actividades de “preparación” para introducir un tema suelen ser orales, activando en lo posible el esquema que lo alumnos tienen sobre él y que sirve también de contexto en el que podrán engarzar la nueva información. Esta nueva información se introduce siempre con la ayuda de algún organizador visual, sean fotos, cuadros, mapas, carteles, anuncios. A partir de ellos, y en combinación con lo obtenido de los propios alumnos, se trabaja el nuevo vocabulario, las expresiones útiles, y las estructuras gramaticales necesarias para una comunicación eficiente en un contexto situacional auténtico. En un segundo momento, se

implementan actividades que le permitan a los estudiantes poner en práctica lo aprendido en interacciones reales con el medio.

En el Apéndice II, se incluye una serie de actividades sobre el tema del barrio que parte de la descripción que los estudiantes hacen de su barrio en China y culmina en paseos por Buenos Aires. Se combinan actividades con vacío de información, elaboración de redes semánticas, ejercicios de gramática que integran las cuatro destrezas sin una solución de continuidad clara entre ellas. Nótese que la lectura y comprensión de texto se deja para el final, una vez que se han trabajado actividades para crear suficiente conocimiento previo del tema, tanto en lo lingüístico como en lo conceptual.

En los primeros meses, la lectura es siempre intensiva: textos cortos con los que se practican actividades de predicción o anticipación, de comprensión, se infiere, completa o extrae información, se deduce del contexto. Phillips (1984) propuso un plan de cinco momentos en la enseñanza de la lectura que nos resultan muy útiles en el diseño de nuestras actividades por varias razones: integran dos o más destrezas, estructuran el proceso de aproximación a un texto, proveen espacio y medios para el desarrollo del suficiente esquema para la comprensión, entrenan a los estudiantes en estrategias de lectura que les serán cada vez más necesarias a medida que su español y su integración a nuestra sociedad progresan.

1) Preparar, o activar el conocimiento necesario para abordar el texto: torbellino de ideas o predicciones en función de los elementos paratextuales o a partir de alguna apoyatura visual, ayudan a construir esquemata.

2) Examinar rápidamente el texto para concluir de qué trata y examinarlo para sacar alguna información específica. En este estadio, se trata de actividades que piden identificar las ideas principales del texto, darle un título o subtítulo a cada uno de los párrafos según su tema, completar cuadros con los conceptos clave.

3) Decodificar: consiste en la lectura “intensiva” del texto. No se trata sólo de conocer el significado de las palabras, sino de aprender a deducirlo por el contenido, a establecer las relaciones entre las oraciones y los párrafos. Consiste, en cierta medida, en la descontextualización del texto, para volver a contextualizarlo en los siguientes estadios.

4) Comprender: se trabaja en este estadio con actividades que permiten corroborar la comprensión (verdadero-falso, preguntas, identificación de pasajes que ilustran una idea).

5) Transferir e integrar las destrezas: en este estadio, se trata de llevar al estudiante más allá del texto específico a partir de actividades de relectura, corroboración de hipótesis y uso apropiado del diccionario. De este último estadio, es fácil pasar a actividades de extensión, en las cuales los estudiantes son alentados a expresar sus propios significados, adaptando el material lingüístico a la idea que se quiere transmitir. En otras palabras, sirve como inspirador para un uso creativo del lenguaje.

De los cinco estadios, los estudiantes están acostumbrados a saltar los dos primeros e iniciar la lectura por la decodificación, que en general significa para ellos buscar todas las palabras en el diccionario. En parte como herencia y transferencia de la primera lengua y de la metodología empleada para estudiar otras lenguas extranjeras, la necesidad de entender palabra por palabra impide la adquisición de fluidez y velocidad en esta destreza a medida que sus estudios de español avanzan. Es por lo tanto imprescindible reentrenarlos en el proceso de lectura, insistir en una aproximación al texto que explote la sinergia de ir de lo general a lo particular y viceversa.¹³

En nuestra práctica, sobre todo en el caso de las destrezas receptivas, que a su vez sirven de base para las productivas, corroboramos los siguientes principios que la teoría viene proponiendo:

La comprensión se facilita con el entrenamiento y uso de estrategias para activar conocimientos previos y promover deducción e inferencia.

- Las actividades deben plantearse de manera tal que acompañen y apoyen el proceso, en progresión clara de lo más familiar a lo menos conocido.
- Los materiales auténticos permiten presentar no sólo el lenguaje real sino el idioma en su relación esencial con la cultura y al integrarlos potencian la comprensión.
- El vocabulario debe estar relacionado con la estructura del texto, el conocimiento previo y el interés de los estudiantes para una mejor retención y aplicación.
- La información que se obtiene en la recepción e interpretación de textos sirve de base para la interacción y la producción personal.

CONCLUSIÓN

En el transcurso de estos tres años del Programa de Español para Estudiantes Chinos hemos aprendido la influencia que los conceptos sobre el proceso mismo de enseñar y aprender y los valores culturales de los estudiantes ejercen en el aprendizaje. Hemos tenido la suerte de contar con colaboradores y docentes que nos fueron iluminando el camino, explicándonos cómo y por qué los estudiantes tienen tanta facilidad para memorizar y repetir, y tanta dificultad para responder a consignas abiertas, parafrasear o deducir por contexto. También aprendimos que muchas de nuestras prácticas no difieren esencialmente de las que nuestros alumnos conocen: en nuestras clases se usa la ejercitación

¹³ Una combinación de modelos *top down* (que dependen más de la iniciativa del lector) y modelos *bottom up* (que parten del texto y se mueven en torno a él). Para una descripción excelente de distintos modelos para la enseñanza y el desarrollo de la lectura, ver Omaggio, A. (1993), pp. 195 en adelante.

para automatizar conocimientos, se trabaja la gramática de forma discreta en muchas oportunidades, y considerando las dificultades fonéticas (de recepción y producción) hemos incorporado dictados regulares y estamos en proceso de adicionar clases de percepción para los dos primeros trimestres y de fonética y articulación para los dos últimos.

La diferencia fundamental en la distribución y desarrollo de las destrezas en el aula la establece el uso del contexto y del conocimiento previo que se impone por las necesidades propias que experimentan los alumnos una vez inmersos en una sociedad nueva. En poco tiempo, los estudiantes tienen que adquirir no sólo un manejo funcional del idioma, sino que también deben comprender los supuestos culturales básicos para moverse y sobrevivir. No se trata sólo de enseñarles determinadas estructuras en un determinado orden, sino, y especialmente, de entrenarlos en el uso de estrategias que faciliten la adquisición de la lengua aprovechando al máximo, precisamente, la situación de inmersión.

Nos queda todavía por responder mucho más de una incógnita, sobre todo en cuanto al proceso de lectura. En esto otra vez, creemos que en la medida que podamos entender mejor el proceso de adquisición de lectura en chino, mejor definiremos las estrategias y destrezas que nuestros alumnos pueden transferir a la lectura en español y cuáles debemos suplir ya que no se aplican o se aplican de manera distinta en la primera lengua.

No desconocemos, por otra parte, el conflicto identitario que crea ser extranjero y enfrentarse diariamente a conductas y valores no sólo distintos, sino muchas veces totalmente incongruentes con los propios. La reflexión y la comparación entre la cultura propia y la cultura meta puede mediar en el conflicto, al mismo tiempo que proporciona un material excelente para trabajar cualquier tema, y practicar cualquier estructura gramatical, tanto en textos orales como escritos, a partir de su recepción o producción.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, P., M. Swain, B. Harley and J. Cummins. "Aspects of Classroom Treatment: Toward a More Comprehensive View of Second Language Education." En b. HARLEY, P. ALLEN, J. Cummins, y M. Swain, eds. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-81.
- Anderson, R.C., R.E. Reynolds, D.L. Schallert y T.E. Goetz (1977). "Frameworks for Comprehending Discourse". *American Educational Research Journal* 14. Pp. 367-381.
- Arregui, V, Fares, C., García, F, y E. Romano. (2008). "La interculturalidad y la internacionalización en las prácticas evaluadoras: desde el trabajo en el aula hasta la certificación" IV Coloquio CELU "Interculturalidad e Internacionalización en las prácticas evaluadoras: del trabajo en el aula a la certificación", Santa Fe, 8 y 9 de agosto de

2008. Disponible en http://www.celu.edu.ar/archivos/Cuarto_Coloquio/Ponencias/ensenchinosromano-garcia.doc.
- Banya, K. and M. H: Cheng. (1997): "Beliefs about Foreign Language Learning—A Study of Beliefs of Teachers' and Students' Cross Cultural Settings" Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (31st, Orlando, FL, March 11-15, 1997).
- Brown, H.D. (1986) "Learning a second culture". En VALDÉS, J.M., *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. pp. 33-48.
- Chang, F. "¿Qué estudian los alumnos de español en China?" En I Encuentro de profesores de español de Asia - Pacífico (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE (número especial): http://www.mec.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.shtml.
- Cummins, J. (1996) *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.
- Dong, Y. and Liu, J. (2001) *Español Moderno* Beijing: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
- Gardner, R.G. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Instituto Cervantes (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español A1 y A2*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Jespersen, O. (1904) *How to Teach a Foreign Language*. London: George Allen and Unwin, Ltd.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Li, M. (1999) "Discourse and culture of Learning –Communication Challenges" Paper presented at the Joint Meeting of the Australian Association for <Research in Education / New Zealand Association for Research in education (Melbourne, Victoria, Australia, November 29-December 3, 1999) Disponible en <http://www.swin.edu.au/aare/99pap/lim99015.htm>.
- Oller, J.W. (1983). Some working ideas for language teaching. En J.W: Oller y P.A. Richard Amato, eds. *Methods that work*. Rowley, Massachusetts: Newbury House. Pp.142-158.
- Omaggio, A (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle.
- Phillips, J.K (1984). "Practical Implications of Recent Research in Reading." *Foreign Language Annals* 17, iv: 285-96.
- Saer, J.J. (1991). *El río sin orillas*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

- Salinas, D. (1994) “La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?” En Angulo , F y N. Bianco (coord..) *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona(Málaga): Aljibe.
- Schmidt-Rinehart, B.C. (1994). “The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 76. Pp. 480-490”.
- Watkins, D,A, y J. B. Biggs. (2001), *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong, China: The University of Hong Kong.
- Yue-Hong L. (1995). “Un análisis empírico de la estabilización / fosilización: la incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos.” Tesis Doctoral. Departamento de didáctica de Lengua y literatura. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.mepsyd.es/biblioteca2005/lin.html>.
- Zhenhui, R. (2006) “Understanding Chinese Students’ Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspectives”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 27.6: 491-508.

APÉNDICE I: Programa de Español para Estudiantes Chinos

Materiales: *Aula Internacional 2*

Cuadernillo de actividades Primer Trimestre

Primer Trimestre. Contenidos Mínimos					
Gramática	Pronunciación, Prosodia, Ortografía	Funciones	Estrategias	Géneros discursivos y textuales	Nociones específicas
Sustantivo : Repaso de género y número. Familia de palabras, morfología, colectivos e individuales. Adjetivo : Grados. Comparación (Sup, inf, ig.) Intro a superlativos y diminutivos. Artículo : Su uso con el vbo gustar. Posesión inalienable (con reflexivos). Repaso de usos de art. Definido e indefinido Posesivos y demost. No se trabajan de manera específica. Cuantificadores : de grado (más, tan, tanto). Pronombre personales : revisión de su uso	Signos de puntuación. Signos de entonación. Trabajar en profundidad uso de mayúscula Trabajo con percepción (vocales, diptongos y consonantes (líquidas, vibrante simple / múltiple), y el sirrema (ausencia de pausa en grupos fónicos. También la pausa en sí). Este trabajo debe ser integrado a las actividades de clase.	Pedir y dar información: - Lugares - Viviendas - Personal (repaso) y para el trabajo Describir Narrar Expresar opinión, actitud y conocimiento - Pedir opinión - Dar una opinión (creo que, para mí) - Expresar acuerdo y desacuerdo. - Expresar	Construcción e interpretación del discurso. - Sustitución pronominal (sujeto y objeto) - Marcadores del discurso: ordenadores y argumentativos. - Deixis (intro) Uso de discurso formal e informal y el contexto. Conducta Interaccional - Atenuación del papel del hablante o del oyente (impersonal por primera persona “¿Se puede pasar?” por “¿Puedo pasar?”; Hay para minimizar la fuerza ilocutiva del acto: “Hay que estudiar más” por “Tú	De transmisión oral - Conversaciones cara a cara - Conversaciones telefónicas - Instrucciones - Entrevista De transmisión escrita - Anuncios publicitarios - Biografías - Avisos clasificados (recepción) - Oferta de trabajo - Menú - Cartas, e-mail - Leyendas (recepción) - Descripción de lugares y personas - Narración (cró-	Individuos—dimensión física - Partes del cuerpo - Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo Individuo—dimensión psicológica - Carácter y personalidad - Sentimientos y estados de ánimo - Sensaciones y percepciones físicas: repaso (tener calor/frío, estar triste) - Nuevas<. Dolor y enfermedad Identidad personal

Lu Xiaoduan, Ana Izquierdo y Evelia Romano: **A dos voces:**

Reflexión comparativa de la integración de destrezas en el aula de español como LE y como SL.

III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3, 2010. ISSN: 20765533.

(clarificación, deixis, etc) Pron. de OD y OI. Adverbios: de tiempo/de secuencia Loc. Adv. (locativas, en rel. con desc. de lugares). Formación de adverbios a partir de adjetivos. Verbo: Presente irregular. Imperfecto, pretérito, pretérito perfecto (reconocimiento) pluscuamperfecto (reconocimiento). Futuro simple. Imperativo. Condicional de cortesía Gerundio, participio (reg e irreg.) infinitivo. Sintagma nominal: Concordancia de colectivos de uso frecuente (gente, personal, equipo, etc) Verbos predicativos: gustar, doler, encantar. Verbos copulativos: Ser, estar, parecer. Verbos auxiliares.		obligación y necesidad (tener que / hay que). Expresar gustos e intereses • Preferencia • Deseos (gustaría) • Planes e intenciones • Estados de ánimo (alegría) Influir en el interlocutor • Dar una orden o instrucción directa o indirecta. • Proponer o sugerir • Invitar • Aceptar o rechazar una propuesta. • Aconsejar Estructurar el discurso	tienes que estudiar más” (Vos tenés...).	nica, noticia) (recepción)	(repaso) Relaciones personales (repaso y extensión rel. familiares) Alimentación • Dieta y nutrición • Bebida y alimentos Trabajo • Profesiones y cargos • Actividad laboral • Búsqueda de trabajo Ocio • Tiempo libre • Espectáculos Vivienda • Compra y alquiler Salud e Higiene • Síntomas • Medicina y medicamentos • Higiene Viajes , alojamiento y transporte Gobierno, política y sociedad • Instituciones
--	--	---	--	----------------------------	---

Perífrasis verbales: estar + gerundio, Tener que y hay que, ir a La oración simple: impersonales: Se + verbo en 3ª persona.		Preguntar por una persona y responder Repaso: llamada telefónica.			políticas y órganos de gobierno Geografía y naturaleza Espacios urbano y rústicos.
--	--	---	--	--	--

Referentes culturales	Saberes socioculturales	Habilidades y Actitudes Interculturales	Procedimientos de aprendizaje
Conocimiento general de la Argentina y los países hispanos • Clima • Particularidades geográficas • Población (intro: minorías, civilizaciones precolombinas, corrientes inmigratorias, atuendos típicos) • Gobierno y política: poderes del estado e instituciones; derechos, libertades y garantías; partidos políticos y elecciones). • Organización territorial y administrativa (provincias, capitales, ciudades y pueblos, etc.). • enseñanza universitaria, etc.) Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente (muy introductorio) • Hitos fundamentales de la historia de los países hispanos (del la colonia hasta el s XXI)	Condiciones de vida y organización social • Identificación personal (nombre, apodos, documentos de identificación) • La unidad familiar (concepto y estructura) • Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos • Comidas y bebidas: Cocina y alimentos, convenciones sociales y de comportamientos en la mesa, establecimientos y sus horarios). • Actividades de ocio, hábitos y aficiones: concepto de ocio y convenciones de comportamiento • La vivienda: tipos, acceso a la vivienda, convenciones sociales relacionadas con el alquiler de una vivienda • Compras: Tiendas y establecimientos, precios y formas de pago, hábitos de consumo • Salud e higiene: concepto, comportamientos y centros de asistencia sanitaria • Viajes, alojamiento y trans-	Configuración de una identidad cultural plural (intro): H: Conciencia de la propia identidad cultural, percepción de diferencias culturales, reconocimiento de la diversidad cultural, adaptación e integración. As: empatía, curiosidad, disposición favorable, distanciamiento, tolerancia de la ambigüedad, regulación de los factores afectivos como estrés cultural, desconfianza, etc. Asimilación de los saberes culturales: H. observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia, inferencia, conceptualización. A: empatía, curiosidad, Distanciamiento, tolerancia da la ambigüedad.	Relación de procedimientos de aprendizaje • Planificación del aprendizaje: formulación de necesidades, metas y objetivos, regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje y al uso de la lengua, regulación y control de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y uso dela lengua. • Gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua: selección, creación y explotación de medios mecánicos y tecnológicos, de fuentes de información y de consulta, creación y explotación de oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua. • Almacenamiento en la memoria a corto y largo plazo. • Recuperación de la información.

• Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural OPCIONAL Productos y creaciones culturales Música Cine y artes escénicas	• Seguridad. Relaciones interpersonales • En el ámbito personal y público: Relaciones sentimentales, familiares y de amistad; relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos; relaciones entre vecinos; relaciones con la autoridad y la Administración, Relaciones con desconocidos. • En el ámbito educativo: relación con compañeros y profesores, integración Identidad colectiva y estilo de vida: presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros. Fiestas, celebraciones y ritos.		• Ensayo y práctica. • Compensación: adivinación o reconstrucción. Regulación y control de los factores afectivos • Ansiedad • Autoconcepto • Emociones y reacciones negativas • Motivación intrínseca (expectativas, objetivos) • Motivación extrínseca Regulación y control de la capacidad de cooperación (introducción) • Participación eficaz en grupos de trabajo. • Interacción social y gestión de conflictos grupales
--	---	--	---

APÉNDICE II. Actividad : El Barrio

Inicial 2 semana 1

Ficha 1

Un paseo por un barrio en tu ciudad en China

1) Elijan un barrio interesante en su ciudad en China y escriban algunas palabras para ayudarse a recordar. No escriban oraciones.

Barrio:

Ciudad:

Ser	Tener	Haber	Cerca
Lejos	Transporte	Horarios	Precios

¿Cómo vas desde tu casa?

2) Escriban cuatro preguntas sobre el barrio de un compañero:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

3) Pidan indicaciones para llegar desde su casa a los barrios elegidos por sus compañeros.

Inicial 2, Semana 1

Ficha 2

Nos ubicamos en un barrio nuevo

- 1) El profesor entrega a cada estudiante un plano de este barrio. Hay tres copias distintas del plano para que los estudiantes tengan distinta información. La actividad consiste en que los estudiantes se hagan preguntas entre ellos hasta que completen la información que falta en el plano.

Por ejemplo: *¿Qué hay enfrente de la zapatería?*

¿Qué hay a la derecha de la pescadería?

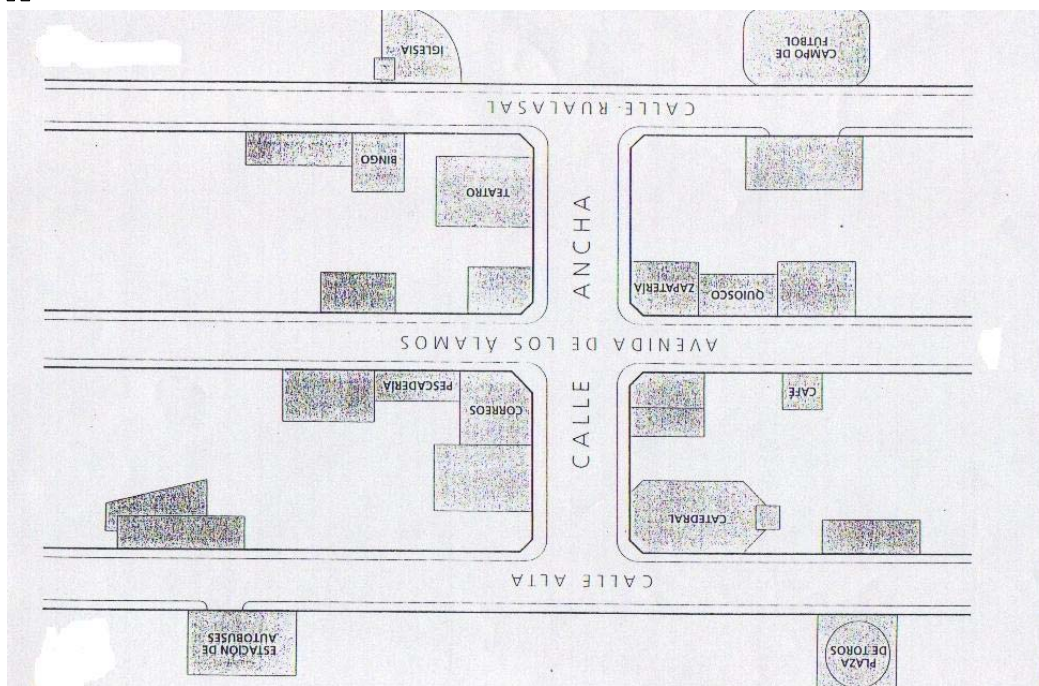
¿Dónde está la marisquería?

- 2) Una vez que todos los estudiantes tienen la información completa. El profesor los ubica en distintas partes del plano y les pide que pregunten a sus compañeros cómo llegar a los lugares que le indica.

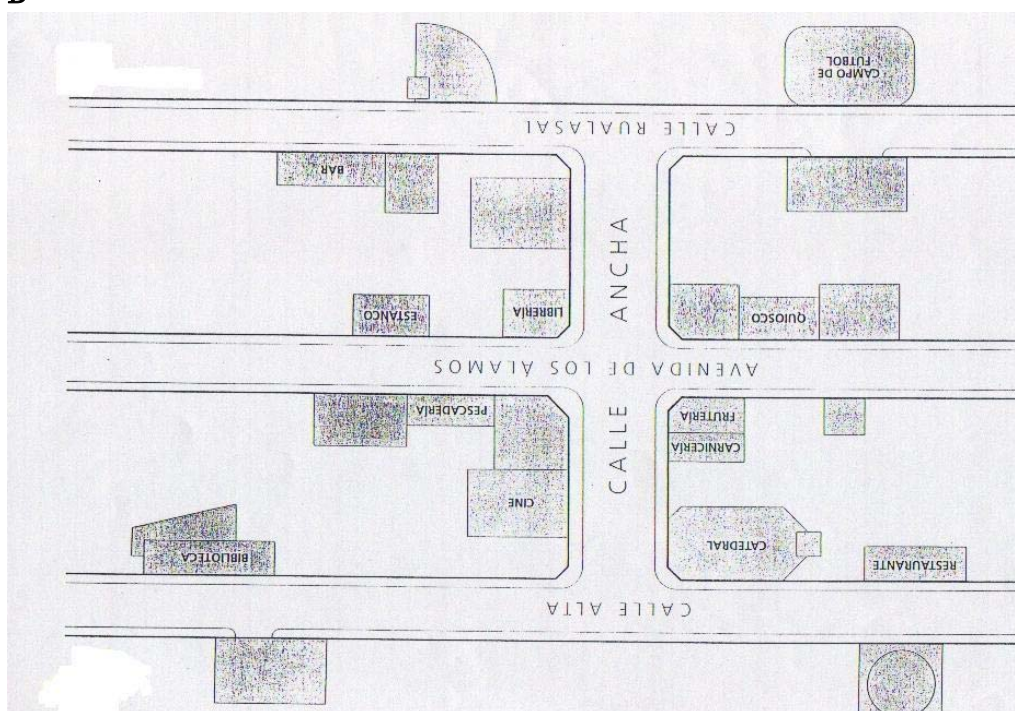
Por ejemplo: *Estudiante A, está en el teatro y quiere ir a la Iglesia*

- *“Disculpame, ¿cómo voy desde acá a la Iglesia?”*
- *Caminá hacia la izquierda por la calle Ancha, doblá a la izquierda en la calle....*

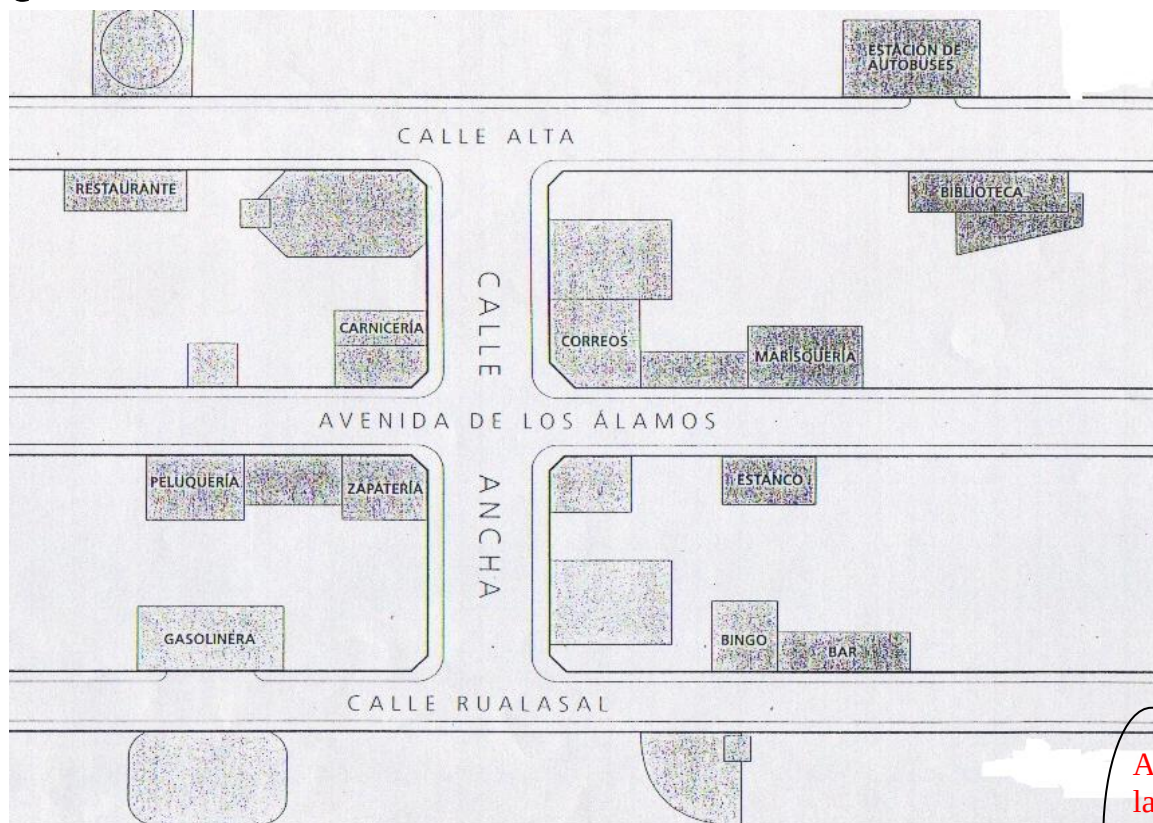
A



B



C



Inicial 2 semana 1

Ficha 3

Dos lugares para pasear en Buenos Aires. ¿Cuáles son?

1) Completen con los verbos *caminar* y *doblar* en Imperativo.

Desde la estación de subte Agüero 1. _____ hacia delante ocho cuadras por la calle Agüero. En Av. Gral. Las Heras 2. _____ a la derecha y 3. _____ dos cuadras hasta Av. Pueyrredón. Desde ahí 4. _____ cuatro cuadras hacia delante. 5. Está en Av. Pueyrredón y Av. Del Libertador, sobre la mano derecha.

Lugar: _____

Desde ahí 6. _____ nueve cuadras hacia la izquierda por Av. Del Libertador. En la Av. Cnel. Díaz 7. _____ a la izquierda y 8. _____ tres cuadras hacia delante. 9. _____ a la derecha en Av. Gral. Las Heras y 10. _____ diez cuadras. La entrada 11. está en Plaza Italia, sobre la mano izquierda.

Lugar: _____

Antes de realizar la actividad , es conveniente hacer un repaso oral del modo imperativo y (si el profesor evalúa que es necesario) un cuadro de sistematización en el pizarrón

No deben olvidar pedirle a los estudiantes que traigan sus mapas de Buenos Aires o aportar uno a la clase.

Lu Xiaoduan, Ana Izquierdo y Evelia Romano: **A dos voces:**

Reflexión comparativa de la integración de destrezas en el aula de español como LE y como SL.

III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3, 2010. ISSN: 20765533.

2) Observen nuevamente el plano de la ciudad de Buenos Aires y, entre todos y de forma oral, respondan:

a) ¿Qué línea de subte tengo que tomar para llegar a la estación Agüero?

b) ¿Dónde lo tomo y cómo llego hasta ahí desde la escuela?

3) De a dos, hagan estas preguntas a su compañero y luego intercambien lugares

Estás en la estación de subte Agüero. Preguntale a tu compañero cómo llegar a:

• 1

A Cementerio de la Recoleta.

B Facultad de Derecho.

• 2 Desde ahí a:

A Hospital Rivadavia.

B Facultad de Ingeniería.

• 3 Desde ahí a:

A Cuartel del Cuerpo de la Policía Montada.

B Plaza Güemes.

• 4 Desde ahí a:

A Sociedad Rural Argentina.

B Jardín Zoológico.

Recuerden y completen:

Como pedir indicaciones para llegar a un lugar:

Formal: Disculpe, ¿cómo voy a...?/ ¿dónde está...?

Informal:

Como dar indicaciones para llegar a un lugar:

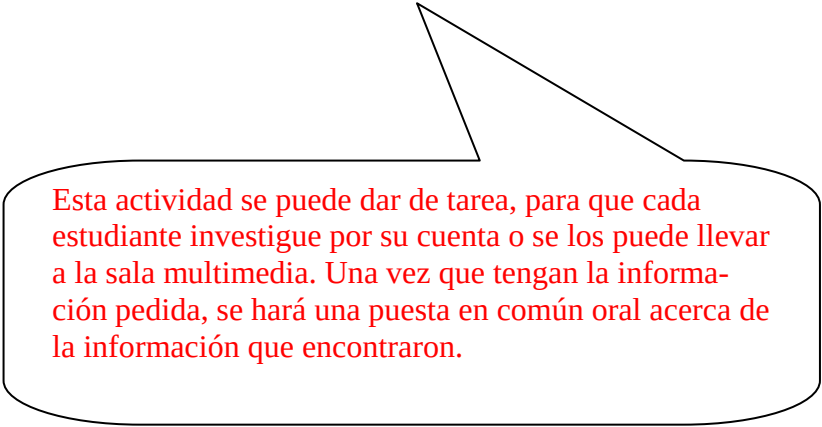
Formal: Camine dos cuadras por....Luego, doble a la derecha en....

Informal:

Para llevar a cabo este ejercicio se necesita un plano de la ciudad de Buenos Aires (se le puede pedir a los estudiantes que traigan su guía T o proveerlos con una fotocopia o utilizar un plano de la mapoteca). Para que no se repitan siempre los mismos lugares, el profesor puede indicar otras direcciones, incluso relacionadas con los barrios donde vivan los estudiantes o donde esté ubicada la sede escolar. También pueden variar los ejemplos de búsqueda en caso de que no se encuentren en Buenos Aires.

4) Investiguen en internet: www.palermoonline.com.ar

1. ¿Qué cosas interesantes hay en Plaza Francia?
2. ¿Qué días y en qué horario?
3. ¿Qué lugares interesantes hay cerca?
4. ¿Cómo podés llegar hasta Plaza Francia desde tu hostel?
5. ¿Qué cosas interesantes hay en el Jardín Botánico?
6. ¿En qué horario puedo ir?
7. ¿Qué lugares interesantes hay cerca?
8. ¿Cómo podés llegar hasta el Jardín Botánico desde tu hostel?

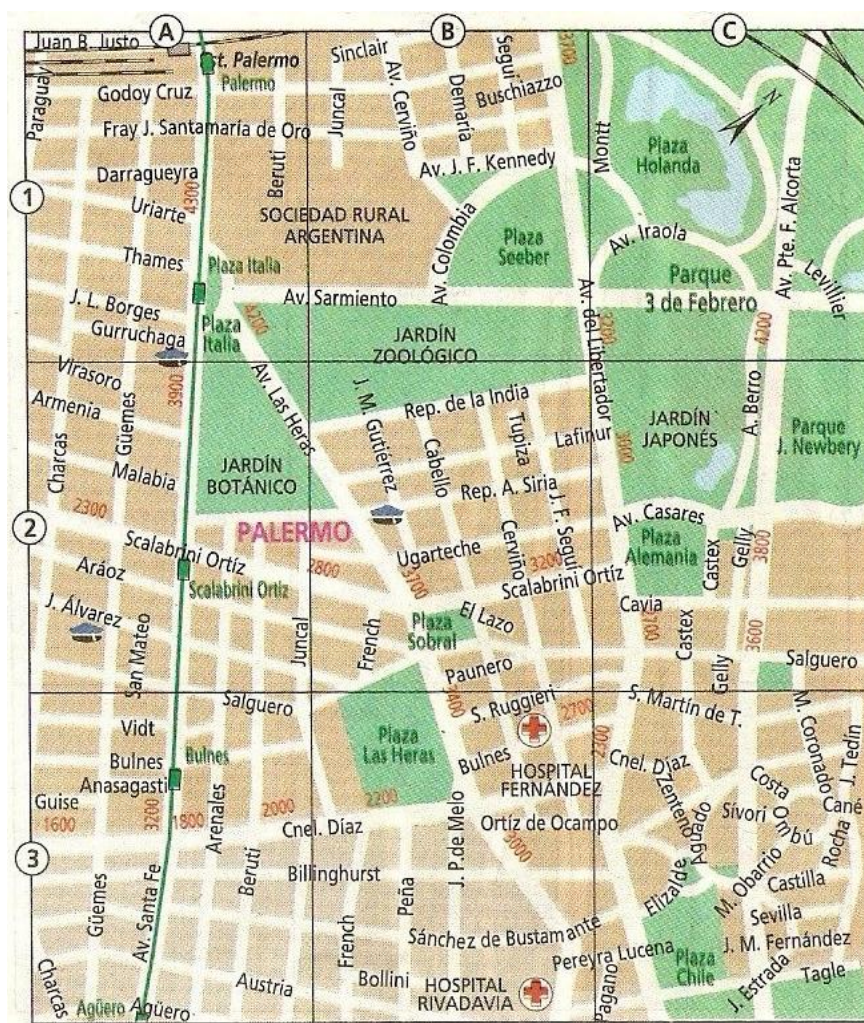


Esta actividad se puede dar de tarea, para que cada estudiante investigue por su cuenta o se los puede llevar a la sala multimedia. Una vez que tengan la información pedida, se hará una puesta en común oral acerca de la información que encontraron.

Comprensión de Texto : Un paseo por Palermo.

1. El siguiente plano es de una parte de un barrio de Buenos Aires que se llama Palermo. Allí hay algunos parques muy interesantes y visitados por los turistas.

Miren el plano con atención y contesten las siguientes preguntas:



- a) ¿Dónde está el jardín zoológico?
- b) ¿Qué parque está al lado del Jardín Japonés?
- c) ¿Qué avenida importante está a la izquierda del Jardín Botánico?

Lu Xiaoduan, Ana Izquierdo y Evelia Romano: **A dos voces:**

Reflexión comparativa de la integración de destrezas en el aula de español como LE y como SL.

III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3, 2010. ISSN: 20765533.

2. Ahora, lean los siguientes textos e indiquen V (verdadero) o F (falso)

Jardín Botánico:

Fue diseñado por el paisajista francés Carlos Thays en 1898. En este espacio se encuentra la más variada flora perteneciente a distintos continentes del planeta. Del Asia se aprecian ejemplares de ginko biloba; de Oceanía: acacias, eucaliptos y casuarinas; de Europa; robles, avellanas y olmos; y del África: helechos, palmeras, datileras y gomeros. Además, de Estados Unidos provienen las secuóias que se aprecian por el jardín, y de Argentina la tipa abunda como especie arbórea autóctona. También cuenta con esculturas como “La Primavera” u “Ondina de Plata”, “Loba Romana”, “Mercurio”, “Venus”. Posee además un invernáculo, una biblioteca, el Museo Botánico y la Escuela Municipal de Jardinería.

Ubicación: Av. Santa Fe 3951.

Teléfono: 4832-1552.

Horario: todos los días de 8 a 18hs. Entrada gratuita.

Jardín Japonés:

Los encargados de la construcción fueron Isakari y Yatsuo Inomata en el año 1979. En este lugar se concentra una fuerte cultura japonesa, se realizan eventos y actividades desde cuidado de bonsáis, artes marciales, historia y escritura japonesa. Los lagos artificiales están totalmente decorados de manera natural y conectados entre sí por puentes de madera.

Ubicación entre la Av. Casares y Figueroa Alcorta.

- | | | |
|--|---|---|
| a) El Jardín Botánico fue diseñado por el inglés Carlos Thays. | V | F |
| b) La tipa es una especie arbórea de Argentina. | V | F |
| c) La ubicación del parque es Av. Santa Fe 3951. | V | F |
| d) El Jardín Japonés fue construido en 1879. | V | F |
| e) Allí hay puentes de madera sobre lagos artificiales. | V | F |

Como cada vez que se trabaja con un texto, primero sugerimos pedirle a los estudiantes que lean para sí mismos y subrayen las palabras desconocidas. Luego, hacer una lectura en voz alta. Después, se les pide que comenten entre ellos las palabras desconocidas, la idea es guiarlos a que intercambien información y también que aprendan a deducir significados a partir del contexto. A continuación el profesor hará preguntas orales, al grupo en general o a cada estudiante en particular, para determinar si comprendieron el texto. Las preguntas deben ir acorde al nivel de los estudiantes, por ejemplo: ¿qué podemos ver en el jardín botánico?, ¿dónde se encuentra?, ¿qué actividades podemos realizar en el jardín japonés?, etc. Finalmente, los alumnos están listos para hacer el ejercicio de comprensión final (verdadero o falso).

Lu Xiaoduan, Ana Izquierdo y Evelia Romano: **A dos voces:**

Reflexión comparativa de la integración de destrezas en el aula de español como LE y como SL.

III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3, 2010. ISSN: 20765533.