



VI Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China

EL enfoque intercultural en el aula de ELE en China

Universidad de Pekín (北京大学)

27 y 28 de junio de 2013



Presentación

Este año tengo el placer de presentar las actas de las VI Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China, una iniciativa de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China en colaboración con el Instituto Cervantes de Pekín y SinoELE, asociación para la didáctica de ELE a sinohablantes.

En los cinco años que he trabajado en la Consejería de Educación he visto cómo las sucesivas Jornadas han ido atrayendo cada vez a más profesores de todos los rincones del universo sinohablante, con lo cual el objetivo inicial de servir como plataforma de comunicación e intercambio entre los diferentes profesionales de ELE de esta parte del mundo parece estarse cumpliendo satisfactoriamente gracias al esfuerzo conjunto de todos.

Las VI Jornadas, celebradas en la Universidad de Pekín, han tenido el privilegio de contar con la participación activa de profesores del Departamento de español de este prestigioso centro. Otros ponentes de estas VI Jornadas han sido profesores jóvenes y dinámicos formados en China y en España y también profesionales de amplia experiencia, en muchos casos hispanohablantes, que llevan ya una larga trayectoria como profesores en China. Todos ellos han contribuido a la calidad de este encuentro y quiero aprovechar estas líneas para agradecerles su colaboración desinteresada.

Las Jornadas de Formación anuales, para satisfacción de todos los implicados en su organización, y en especial de la Consejería, son ya un referente dentro de las opciones de formación e intercambio de los profesores de ELE en el ámbito sinohablante. Esperemos que en las próximas ediciones esta semilla que está creciendo prospere y sigamos siendo un referente, una plataforma de intercambio de conocimientos y un punto de encuentro de profesionales de diferentes culturas, trayectorias y puntos de vista unidos por un interés común: la enseñanza del español en China.

Carolina González Knowles

Asesora técnica de la Consejería (de septiembre de 2008 a agosto de 2013)

Índice

LOS ESTUDIOS CULTURALES EN EL AULA DE ELE: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS (1-14)

Xu Tong

Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa, Universidad de Pekín (CHINA)

ALIADA Y TRAIORA: EL HABLA PARA EXTRANJEROS EN LOS ÁMBITOS DE ELE EN CHINA (15-20)

Antonio Alcoholado Feltstrom

Universidad de Nanjing (CHINA) y Universidad Jaume I (ESPAÑA)

UTILIZACIÓN DEL VIDEO “AUTOGESTIONADO” COMO POTENCIADOR DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE: EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UN CONTEXTO SINOHABLANTE (21-27)

Andrea Núñez Briones

Universidad Normal de Changchun (CHINA)

DIDÁCTICA DE LAS FORMAS PRONOMINALES DE TRATAMIENTO DE ESPAÑOL EN EL AULA DE E/LE (28-42)

SONG, Yang, WANG, Jinwei

Universidad de Pekín (CHINA), Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (CHINA)

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (L3) (43-51)

Pablo Encinas Arquero

University of Nottingham, Ningbo (CHINA)

ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ESPAÑOL: DIMENSIONES CULTURALES Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS UNIVERSIDADES CHINAS (52-71)

Mariona Anglada Escudé, Antonio Alcoholado Feltstrom

Universidad de Nanjing (CHINA), Universidad Jaume I (ESPAÑA)



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



LOS ESTUDIOS CULTURALES EN EL AULA DE ELE: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS

Xu Tong

Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa, Universidad de Pekín (CHINA)
xutong@pku.edu.cn

Resumen

El trabajo que aquí se presenta tiene objetivo de plantear, en base de las prácticas didácticas sobre «Los estudios culturales en el mundo hispánico», unas reflexiones sobre el papel y las funciones de los estudios culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a fin de plasmar las necesidades de integrar la lengua y la cultura en el aula de ELE para fomentar las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes en conformidad con el concepto plurilingüe y pluricultural.

Palabras clave: Español lengua extranjera (ELE), los estudios culturales, la competencia comunicativa, la competencia intercultural.

El desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la era moderna se puede interpretar, en muchos sentidos, una búsqueda infatigable de los nuevos métodos para mitigar las dificultades que encuentran los estudiantes en su proceso de aprendizaje y un esfuerzo continuo para promover sus destrezas lingüísticas generales. Gracias a las investigaciones de las relaciones e interrelaciones entre lengua y cultura, la cultura, medio de comunicación de ser humano, ha ido adquiriendo en los últimos años importancia en las prácticas didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hay varias investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos culturales en el ámbito de ELE. Por ejemplo, Ángeles Olivares Vilaseca plantea, a través de una serie de análisis sobre el choque cultural y malentendidos, muchas sugerencias valiosas para superar las dificultades de comunicación «derivadas del desconocimiento de ese nuevo mundo al que accedemos al empezar a estudiar una lengua extranjera en contacto con su cultura» [1:8]. La monografía de Dolores Soler-Espiauba consiste en una guía indispensable del diseño curricular para que el profesor de ELE, armados de los conocimientos culturales y didácticos, estimule a los estudiantes a invrumentar las experiencias plurilingües y pluriculturales mediante el proceso de aprendizaje intercultural [2:15]. Otros estudios plantean diversas reflexiones y propuestas sobre los métodos para la implantación de los contenidos culturales en el aula de ELE [3:114-122, 4:207-235]. Sin embargo, todavía no se encuentran muchas referencias sobre las posibilidades teóricas y metodológicas de los estudios culturales en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

La ponencia que aquí se presenta abarca dos apartados. El primer bloque es un breve análisis sobre los estudios culturales como una herramienta que aporta al profesor para promover las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes chinos de ELE a nivel avanzado. En el segundo epígrafe se presenta el esquema de la asignatura «Los estudios culturales en el mundo hispánico», que consiste en un nuevo esfuerzo del Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa de la Universidad de Pekín para impulsar las experiencias plurilingües e interculturales de los estudiantes a través de las prácticas de los estudios culturales.

1 LA INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

La cultura, que se ve en casi todas las esferas de la vida humana, se caracteriza por su complejidad teórica y complejidad de referencias a todos los niveles [5:XIV-XVII]. En el marco de la enseñanza de ELE la integración de lengua y cultura contribuye al desarrollo de la interculturalidad de los estudiantes.

1.1 La lengua y la cultura: relaciones e interrelaciones

En cuanto a la relación entre lengua y cultura hay muchas hipótesis conceptuales. Por ejemplo, según J. A. Fishman, hay tres vínculos recíprocos entre lengua y cultura [6:452]:

1. La lengua es parte de la cultura.
2. La lengua es índice de la cultura.
3. La lengua es símbolo de la cultura.

El fondo de este planteamiento consiste en la inseparabilidad de lengua y cultura. En el marco teórico de J. A. Fishman la relación entre lengua y cultura se describe como una asociación íntima e inmediata. La lengua es un elemento componente de la cultura y la cultura emplea el sistema lingüístico para configurar, representar y transmitir sus contenidos. Por lo tanto, las manifestaciones culturales constituyen reconstrucciones semánticas y simbólicas que tienen por objetivo «descodificar» y «catalogar» la cultura para que sea comprensible y comunicable.

Otros investigadores como C. Kramsch considera que la lengua es un sistema de códigos de connotación cultural: «(...) language is a system of signs that is seen as having itself a cultural value. Speakers identify themselves and others through their use of language» [7:3]. Sus consideraciones se concentran en tres tipos de interrelación entre lengua y cultura [7:3]:

1. La lengua expresa la realidad cultural.
2. La lengua encarna la realidad cultural.
3. La lengua simboliza la realidad cultural.

Sin duda alguna, C. Kramsch no quiere intervenir en las discusiones sobre la pertenencia de la lengua a la cultura. Sus planteamientos teóricos sostienen que:

1. la lengua es vehículo de los contenidos culturales y las prácticas lingüísticas son medios de acceso de las manifestaciones culturales;
2. la cultura posee otras representaciones no lingüísticas en el contexto social e histórico.

Se afirma que la lengua y la cultura se adhieren mutuamente. Y como el sistema lingüístico emplea códigos e instrumentos distintos a los de la cultura, las manifestaciones culturales en el marco de la lengua son configuraciones semánticas y simbólicas que expresan la realidad cultural y encarna su identidad.

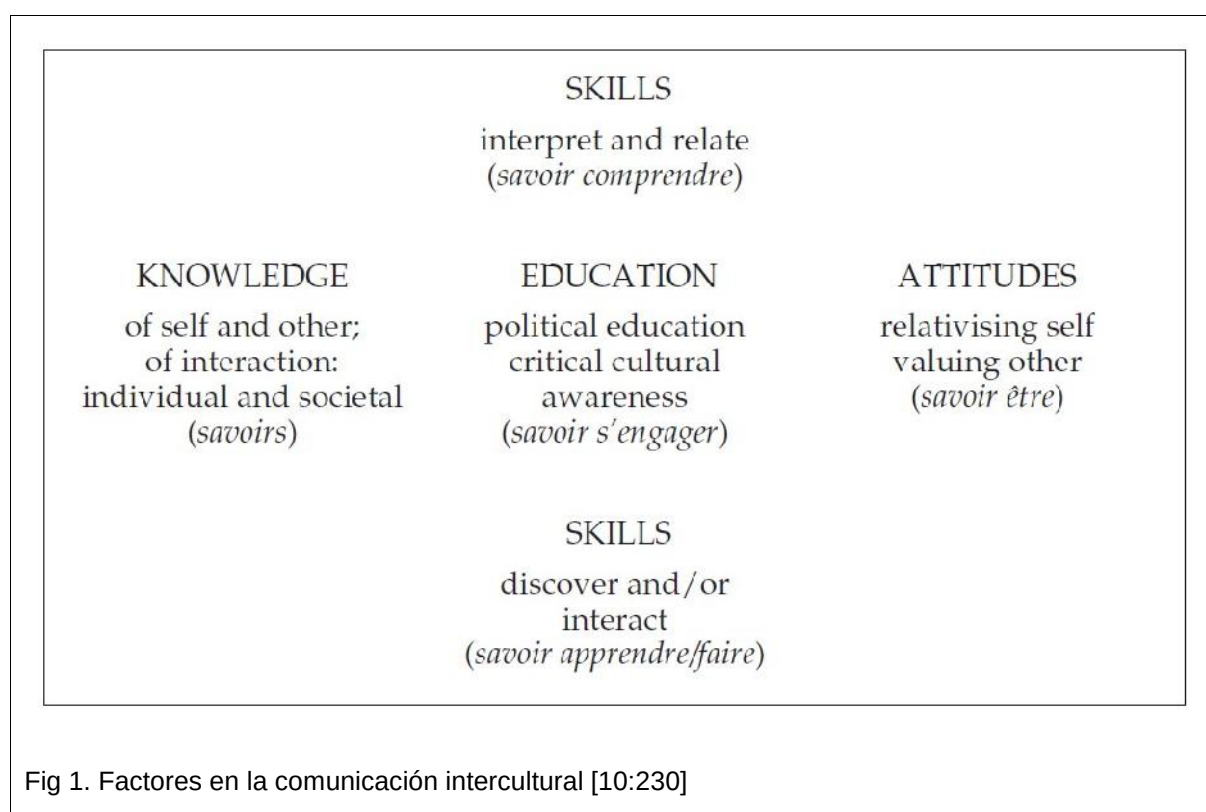
Cabe indicar las similitudes conceptuales entre J. A. Fishman y C. Kramsch. Ambos investigadores señalan que la lengua sirve de vehículo y medios de acceso de la cultura, por eso, la lengua y la cultura son interrelacionados. Pero dicha «inseparabilidad» no es superposición ni yuxtaposición, sino que se construye en base de una serie de transformaciones de códigos y discursos muy complicadas. En este sentido, la enseñanza de los contenidos culturales debe emplear bien los instrumentos y recursos tanto lingüísticos como culturales. Al mismo tiempo, el aprendizaje de una lengua, especialmente el de una lengua extranjera, tampoco puede alejarse del aprendizaje de la cultura relacionada. De aquí nace la necesidad y la posibilidad de trabajar e integrar lengua y cultura en la clase de lenguas extranjeras para formar la conciencia y competencia intercultural «dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales» [8].

1.2 La interlectualidad y la competencia comunicativa

Los hablantes de una lengua deben dominar ciertos conocimientos, destrezas y habilidades para alcanzar a la meta de comunicarse. Las intensiones comunicativas priorizarán la formación de conciencia comunicativa y el desarrollo de competencia comunicativa.

La competencia comunicativa [8], que implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación, es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Y comprende, como se concibe en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* [9:13,106], varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. En este sentido, aprender lenguas extranjeras es mucho más que un puro desarrollo de las competencias gramaticales y lingüísticas, por lo tanto, resulta necesario la formación de la interculturalidad con enfoque plurilingüístico y pluricultural.

Además, como se define en el *Diccionario de términos clave de ELE*, la interculturalidad es «un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida» [8]; por eso, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras la competencia intercultural, como indica M. Byram, componen tres elementos fundamentales [10:230-233]: conocimientos (*savoirs*), aptitudes de comprensión, aprehensión e interacción (*savoir comprendre, savoir apprendre / faire*) y actitudes (*savoir être*).



Evidentemente, la formación y el desarrollo de la competencia intercultural se realizan a través de una enseñanza que toma conciencia de capacitar a los estudiantes para que utilicen «las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural» [9:117] mediante el dominio de varias lenguas y la posesión de las experiencias de varias culturas que poseen sus hablantes.

Como se indica en el *MECR*, «las competencias lingüística y cultural 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» [9:47]. Si se reconoce el planteamiento teórico de que «la competencia comunicativa de un individuo se nutre de todas las experiencias y conocimientos lingüísticos de su primera lengua y de otras segundas lenguas» [8], resulta beneficioso el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de ELE, por que:

«Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.» [8]

A fin de acelerar el aprendizaje de una lengua extranjera, el *MECR* recomienda la introducción del enfoque plurilingüe y pluricultural al diseño curricular para que los estudiantes consigan una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas [9:132]; recurran a todo su bagaje lingüístico para dar sentido a un acontecimiento comunicativo en una segunda lengua [8]; perfeccionen el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas [9:132] y, sobre todo, promuevan la conciencia y competencia intercultural.

2 LOS ESTUDIOS CULTURALES Y LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS CULTURALES

La publicación de *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y de *Plan curricular del Instituto Cervantes* «ha legitimado» la necesidad de trabajar e integrar lengua y cultura en el aula de ELE de una forma más constructiva y con enfoque comunicativo. En cuanto al aprendizaje de los contenidos culturales en la enseñanza de ELE, los instrumentos pedagógicos arriba mencionados han facilitado los cambios progresivos en el contenido, la didáctica y la evaluación de los resultados. Se ve una tendencia a la formación de la competencia intercultural en vez del perfeccionamiento de las destrezas lingüísticas. Los estudios culturales, una práctica de investigación en base de «considerar la cultura en sentido amplio, antropológico, de pasar de una reflexión centrada en el vínculo cultura-nación a un enfoque de la cultura de los grupos sociales.» [11:15], sirven para la integración de lengua y cultura en el aula de ELE desde perspectiva plurilingüe y pluricultural.

2.1 Los estudios culturales: definición y rasgos

Se trata de una concepción sociohistórica y una actividad académica en primera fila en las Humanidades desde la década 1960. Sin embargo, los esfuerzos de plantear una definición unificada sobre los estudios culturales resultan no tan satisfactorios. Hay muchas divergencias teóricas entre los investigadores.

Por un lado, los estudios culturales no abarcan un ámbito temático académicamente bien delimitado o tradicionalmente institucionalizado, en consecuencia, es muy difícil manifestar opiniones acordes en una descripción claramente definida sobre la naturaleza, la dimensión y el canon académico de los estudios culturales, que «no son una sola cosa, son muchas cosas» [12:8].

Por otra parte, los estudios culturales, cuya gestación penosa tiene que ver con los llamados *English Studies* diecinuevescos británicos, el estructuralismo francés de los años sesenta del siglo XX y la teoría literaria marxista europea [11:19-46, 13:56-52], toman prestado lo que necesitan de las disciplinas de las ciencias sociales y de todas las ramas de las humanidades y las artes [12:7]. Se aprovechan -incluso «se apoderan»- de las teorías y metodologías de la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística, la crítica literaria, la filosofía, la semiología, la teoría del arte, los estudios de género, etc. Se puede afirmar que se sitúan a caballo entre el ámbito intelectual y el pragmático y van de una disciplina a otra, de una metodología a otra, en función de sus propios intereses y motivaciones. En consecuencia, los estudios culturales se convierten en un modelo de indagación interdisciplinario, transdisciplinario y hasta «antidisciplinario»:

«Desde el marxismo althusseriano hasta la semiología, (...), una extraña combinación de compromiso social y de ambición intelectual produjo una impresionante masa de trabajos.» [11:47-48]

Por eso, los estudios culturales son empeños intelectuales diversos que buscan tanto teorías y postulas como metodologías para indagar la cultura en toda la complejidad de sus formas y representaciones y, además, para «analizar el contexto político y social en el que se manifiesta» [12:9].

Cabe señalar que los estudios culturales consideran como su punto de partida «una noción muy amplia y general de la cultura, noción que se usa para describir y estudiar una vasta gama de prácticas» [12:6]. Y constituye, desde su aparición, una renovación investigadora y metodológica que intenta de implantar nuevas perspectivas y campos de estudio. Además, lo más importante es que «este interés por la renovación de las herramientas del pensamiento crítico jamás viró a la ordoxia» [11:47].

Los estudios culturales Principalmente los estudios culturales abarcan estas temáticas de investigación, por ejemplo:

1. El significado que contiene un fenómeno cultural o una práctica cultural.
2. La identidad cultural y su construcción, configuración, experimentación y transmisión.
3. La representación o las representaciones que posee un significado cultural, su construcción, configuración, transmisión e influencias en los ámbitos públicos y privados.

Por eso las investigaciones de los estudios culturales se proponen «descodificar» el significado de las prácticas culturales y exponer su relación con el poder, además, se examinan el modo en que las prácticas culturales influyen:

«Los estudios culturales se preguntan en qué medida nos manipulan las formas culturales y en qué medida o de qué manera podemos usarlas para otros propósitos, ejercitamos nuestra responsabilidad o agencia.» [13:60]

En conclusión, los estudios culturales, que «no son simplemente el estudio de la cultura como si ésta fuera una entidad independiente, separada de su contexto social o político» [12:9], consisten a un tiempo en una práctica académica y una herramienta pragmática y cognitiva. Y estas características sirven para integrar y trabajar lengua y cultura en el aula de ELE.

2.2 El aprendizaje de los conocimientos culturales: métodos y rasgos

En cuanto a la enseñanza de los contenidos culturales, existen, por lo general, tres maneras pedagógicas muy diferentes:

2.2.1 Módulo conocimiento monocultural.

Es la forma más tradicional y clásica de la enseñanza de la cultura, cuyos precursores hallan en los *English Studies* británicos y la enseñanza básica nacional francesa que puede datarse del siglo XIX. El módulo conocimiento monocultural tiene dos rasgos fundamentales:

1. La separación de lengua y cultura en las prácticas didácticas.
2. El establecimiento de pautas y normas para determinar cuáles son los contenidos culturales que debe dominar un estudiante para convertirse en un hombre civilizado y para ser un patriota sensibilizado.

En realidad, es un diseño curricular prioriza la formación de conciencia nacional. Además, este módulo de la enseñanza cultural consiste en una herramienta legítima del poder y un proceso dirigido por el Estado o la élite social del Estado para difundir el «conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos que el alumno debe incorporar como parte de sus competencias en forma de referentes culturales generales» [14], por eso, también sirve para fortalecer la construcción ideológica del poder. Paradójicamente en sus funcionamientos ideológicos nacen los estereotipos y los tópicos culturales más popularizados.

2.2.2 **Módulo conocimiento multicultural**

El concepto multiculturalidad describe la coexistencia de varias culturas en una sociedad determinada. [14]. En la enseñanza de los contenidos culturales extranjeros, el enfoque multicultural aprecia altamente el papel mediador cultural puede desempeñar un estudiante.

Es la forma más generalizada para enseñar y aprender una cultura extranjera. Un buen ejemplo es las asignaturas como «Introducción a la historia y cultura españolas» o «Introducción a las historias y culturas latinoamericanas», que son componentes indispensables del programa curricular de todos los Departamentos de Español en China. Son cursos que se dictan en español o de forma bilingüe, siguiendo el ejemplo del módulo conocimiento monocultural.

El módulo conocimiento multicultural tiene por objetivo superar los malentendidos culturales mediante la función de mediador entre la cultura propia y la cultura extranjera. Se trata, en el ámbito de la enseñanza de ELE, de la adquisición de los conocimientos culturales panorámicos sobre los países hispanohablantes, que se concentran en las características geográficas, el estatus social, los rasgos económicos, así como en los acontecimientos históricos más representativos, los personajes ilustres, las creaciones científicas y culturales más significativos, etc. O sea que la meta fundamental del este módulo es la formación de los «sabelotodos» dotados de los supuestos conocimientos enciclopédicos de las culturas española y de otros países hispanohablantes.

Son rentables dichas asignaturas desde el punto de vista de la transmisión de los contenidos básicos sobre dichas culturas, aunque esa visión general es falsa y engañosa porque el diseño curricular no se orienta a «proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo» [9:167]. los estudiantes se ven obligados a aprender de memoria los nombres y fechas, pero no toma conciencia, por ejemplo, de la formación de una identidad cultural. Tampoco son conscientes de los estereotipos y tópicos culturales. Por lo tanto, las posibilidades de este módulo se limitan a «capacitar a los estudiantes para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas» [9:47].

2.2.3 **Módulo conocimiento pluricultural**

Con motivo de la formación de la competencia comunicativa y el desarrollo de la interculturalidad, la pluriculturalidad ha sido incorporada en la enseñanza de ELE de acuerdo con las sugerencias del *MECR*. Es una metodología para poner en práctica el enfoque plurilingüe y pluricultural que permite que los estudiantes participen en los encuentros interculturales gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas [14].

El módulo conocimiento pluricultural, que constituye una opción para integrar lengua y cultura en la enseñanza de ELE, tiene cuatro objetivos esenciales:

1. el dominio de los saberes culturales tanto propios como extranjeros;
2. la integración de lengua y cultura con meta de la comunicación;
3. la conciencia de la construcción y configuración de una identidad cultural; la sensibilización de los estereotipos y tópicos culturales;
4. la actitud y las aptitudes de la comparación cultural en un marco de igualdad y justicia.

La diferencia más llamativas entre el módulo conocimiento pluricultural y los dos módulos mencionados consiste en la consciencia y los esfuerzos de estimular a los estudiantes que superen el papel tradicional de mediador / traductor entre diferentes culturas y lenguas para que consigan, como agente intercultural activo, las experiencias culturales en el contexto plurilingüe y pluricultural.

Precisamente en las posibilidades y los espacios que ofrece el módulo conocimiento pluricultural los estudios culturales poseen sus ventajas.

2.3 Los estudios culturales: una posible herramienta de interculturalidad

Debido a sus posibilidades teóricas y metodológicas, los estudios culturales facilitan la integración de lengua y cultura en la enseñanza de ELE y, además, contribuyen a la formación de la competencia intercultural y al impulso de la eficacia de comunicación en el contexto plurilingüe y pluricultural.

2.3.1 *Los estudios culturales promueve la integración de lengua y cultura en el aula de ELE.*

Un rasgo primordial de los estudios culturales es su cobertura multidisciplinaria y su metodología investigadora interdisciplinaria y transdisciplinaria, por eso, merece la pena aprovechar sus posibilidades para que el profesor de ELE transforme la enseñanza de los contenidos culturales en un entorno favorable a la sensibilización intercultural. Algunos instrumentos fundamentales son:

1. La ampliación de los materiales didácticos que enfatizan la accesibilidad.
2. El diseño curricular que impulsa la obtención de diversas experiencias culturales
3. La organización de la clase en orientación al curso de explotación para que anime a los estudiantes a descubrir los problemas socioculturales y formular sus propias reflexiones
4. La evaluación global y analítica que «consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto» [9:191] y que se enfoque en las valoraciones de la actuación y de los conocimientos de los estudiantes [9:187-188].

2.3.2 *Los estudios culturales facilitan la formación de la conciencia cultural.*

Los estudios culturales es una investigación en búsqueda del significado. En el marco de las prácticas didácticas de los estudios culturales los estudiantes estudian cómo utilizar las experiencias que posee en la cultura china y el conocimiento de diferentes lenguas (chino, español e inglés, por ejemplo) para analizar y reflexionar los fenómenos y conceptos culturales tanto de China como de los países hispanohablantes. Es un proceso de sensibilización que ayuda a los estudiantes a distinguir los estereotipos y tópicos culturales chinos y extranjeros, superar los prejuicios culturales causados por desconocimiento y malentendidos y adquirir una conciencia cultural en igualdad y justicia.

2.3.3 *Los estudios culturales contribuyen al desarrollo de la interculturalidad.*

Como mencionado en la sección 2.1., los estudios culturales son objeto de estudio y metodología de investigación a la vez. Esta característica multidimensional transforma los estudios culturales en una plataforma favorable a las prácticas didácticas con enfoque plurilingüe y pluricultural para impulsar el desarrollo de la conciencia y competencia intercultural. Todas nuestras prácticas didácticas en el ámbito de «Los estudios culturales en el mundo hispánico» giran y sirven para que los estudiantes consigan la mentalidad, conciencia y competencia de la interculturalidad.

2.3.4 *Los estudios culturales ayudan a descubrir los obstáculos culturales que encuentran los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE.*

Es un campo muy amplio por estudiar con más empeño. Observamos en la clase de «Los estudios culturales en el mundo hispánico» unos fenómenos interesantes. Por ejemplo, debido al desconocimiento de las referencias culturales tanto propias como extranjeras, a unos estudiantes –el porcentaje vacila entre el 10 y el 15 – les cuesta leer los artículos sobre la cultura china escritos por los hispanohablantes. Otro ejemplo que merece la pena destacar es la falta de fluidez en expresión oral y la aumentación de los errores gramaticales y semánticos que comentan los estudiantes cuando hablan de los fenómenos o conceptos propios de la cultura china o, en sentido más general, de las culturas no occidentales. Una explicación posible son obstáculos culturales causados por los estereotipos y tópicos de su propia cultura, sin embargo, hace falta una investigación más detallada.

3 LOS ESTUDIOS CULTURALES EN EL MUNDO HISPÁNICO: UNA ASIGNATURA ORIENTADA A LA INTERCULTURALIDAD

Con motivo de poner en práctica el concepto plurilingüe y pluricultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE, en el año académico 2010-2011 entró en el programa curricular del Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa de la Universidad de Pekín una nueva asignatura «Los estudios culturales en el mundo hispánico». Es un currículo de metodología y «de explotación», que «proporciona una plataforma plurilingüe e pluricultural para que los estudiantes adquieran las habilidades y actitudes interculturales mediante el aprendizaje de las teorías de los estudios culturales y el estudio de casos» [15]. Además, «Los estudios culturales en el mundo hispánico» tienen por objetivo [15]:

1. entender las culturas hispanohablantes de forma transversal y universal;
2. reflexionar las divergencias y los conflictos entre culturas, superar los estereotipos y prejuicios culturales;
3. poner en práctica una comunicación intercultural y transcultural en igualdad y justicia.

El plan curricular de «Los estudios culturales en el mundo hispánico» abarca dos bloques relacionados:

1. Bloque teórico:
 - 1) La cultura y la teoría de la cultura.
 - 2) Los estudios culturales: definición, características, metodología de investigación, etc.
 - 3) La interculturalidad y las consideraciones teóricas y metodológicas relacionadas.
2. Bloque del estudio de casos:
 - 1) Los estereotipos culturales.
 - 2) La configuración de la identidad cultural.
 - 3) Los elementos interculturales que obstaculizan el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes chinos de ELE.
 - 4) Otros temas relacionados.

Las dos tareas que aquí se presentan ofrecen un ejemplo para integrar lengua y cultura en la clase de ELE por vía de las prácticas de los estudios culturales. Estas dos tareas han sido diseñadas para los estudiantes universitarios de ELE a nivel avanzado (B2 y C1).

3.1 Tarea 1: Toro de Osborne

Descripción general:

Es una tarea que pertenece al bloque del estudio de casos de la asignatura «Los estudios culturales en el mundo hispánico». Utilizamos el Toro de Osborne para introducir el tema de los estereotipos y tópicos culturales para que los estudiantes reflexionen sobre sus características y sus funciones en la producción y transmisión de un mensaje cultural.

Área temática: la cultura española

Metas de aprendizaje:

1. Conocer la historia del Toro de Osborne.
2. Reflexionar sobre el tema de los estereotipos y tópicos culturales.

3. Familiarizar las expresiones al respecto.

Fuente:

1. Textos:

- 1) *¿Quién diseñó el toro de Osborne?*

(Fuente: <http://graffica.info/%C2%BFquien-diseno-el-toro-de-osborne/>)

- 2) *La historia del Toro de Osborne, la auténtica marca España*

(Fuente: <http://www.brandemia.org/la-historia-del-toro-de-osborne/>)

2. Página web: www.torodeosborne.com

Duración: dos horas.

Niveles: B2 y C1.

Tareas preparatorias antes de clase:

1. Lecturas:

- 1) *¿Quién diseñó el toro de Osborne?*

- 2) *La historia del Toro de Osborne, la auténtica marca España*

2. Los estudiantes trabajan en grupos de cuatro o cinco personas para preparar una presentación sobre la Historia del Toro de Osborne mediante los textos arriba mencionados y otros materiales al respecto.

Tareas en la clase:

Sección 1: La historia del Toro de Osborne

Duración: 25 minutos.

Tareas: En clase. Presentación de los estudiantes sobre la Historia del Toro de Osborne

Sección 2: La distribución geográfica de las vallas del Toro de Osborne

Duración: 20 minutos.

Tareas: En grupos.

1. Los estudiantes trabajan en grupos de tres personas y observan el mapa de distribución del Toro de Osborne (Fuente: <http://www.osborne.es/toro-de-osborne/mapa-del-toro/>).
2. Reflexionan sobre los siguientes problemas:
 - 1) ¿Hay las vallas del Toro de Osborne repartidas en toda la geografía española?
 - 2) ¿Existe algún tipo de concentración geográfica de la repartición de estas vallas?
 - 3) ¿Su distribución es de forma dispersada o de forma sistemática por las comunidades autónomas?
3. Preparan una tabla que muestra la distribución de las vallas del Toro de Osborne por autonomías.
4. Escriben las características sobre la repartición geográfica de las vallas del Toro de Osborne.

Sección 3: Las imágenes del Toro de Osborne

Duración: 20 minutos.

Tareas: En clase.

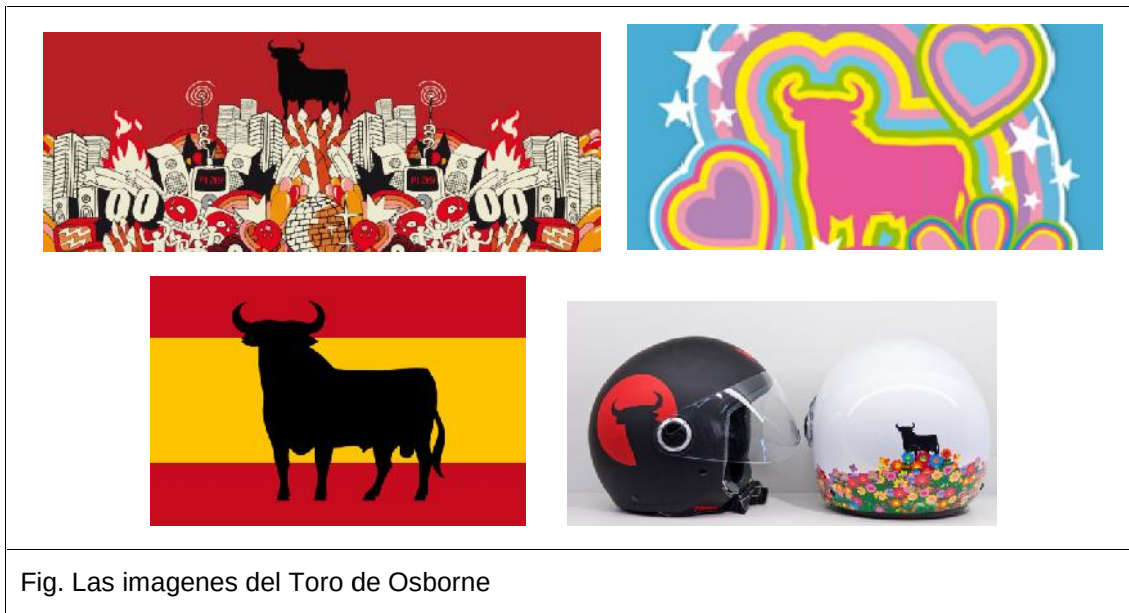


Fig. Las imágenes del Toro de Osborne

Los estudiantes observan estas imágenes del Toro de Osborne y contestan:

1. ¿Qué características muestran estas imágenes del Toro de Osborne?
2. ¿Qué impresiones tienes tú?
3. A parte de las vallas distribuidas al lado de las carreteras, ¿en qué contexto o situaciones has visto las imágenes del Toro de Osborne?
4. Según tus opiniones, ¿qué connotaciones culturales representan las imágenes del Toro de Osborne?
5. ¿Crees que el toro de Osborne es un símbolo de España? Plantea tus argumentos.

Sección 4: Introducción a los estereotipos y tópicos culturales

Duración: 25 minutos.

Tareas: En clase.

1. ¿Conoces la palabra «estereotipo» o «tópico»? ¿Qué significan dichas palabras? ¿Qué significado tienen en el contexto cultural?
2. ¿Qué rasgos tienen los estereotipos y tópicos culturales?
3. Pon un ejemplo sobre los estereotipos y tópicos culturales.

Sección 5: La otra cara de los tópicos

Duración: 30 minutos.

Tarea final: Debate en clase.

1. ¿En qué medida y de qué forma nos manipulan los estereotipos y tópicos culturales?

2. ¿En qué modo podemos utilizar los estereotipos y tópicos para transmitir un mensaje cultural?
3. ¿Es posible construir una aproximación a la imagen cultural de un país a través de sus tópicos culturales más significativos?

Tema de ampliación (fuera de clase): El toro y el nacionalismo catalán.

3.2 Tarea 2: ¿Cómo llegamos a «jianghu» (江湖)?

Descripción general:

Es una tarea que pertenece al bloque del estudio de casos de la asignatura «Los estudios culturales en el mundo hispánico». La tarea, cuya meta principal es reflexionar los obstáculos en el proceso de comunicación, constituye una aventura plurilingüe y pluricultural.

Área temática: Los obstáculos culturales en el proceso de comunicación.

Metas de aprendizaje:

1. Presentar al público español el concepto cultural chino «jianghu».
2. Reflexionar sobre los obstáculos culturales.
3. Familiarizar las expresiones al respecto.

Duración: dos horas.

Niveles: B2 y C1.

Tareas en clase:

Sección 1: *El cercado de los ciervos*

Duración: 30 minutos.

Parte 1: Tareas individuales (10 minutos):

1. Lee y ordena estos versos.
*«Sol que se pone penetra el profundo bosque:
 Monte vacío; no se ve a ningún hombre.
 Aún reluce la luz sobre el musgo verde.
 Sólo se oye resonar la voz humana.»*
2. Tradúcelo al chino.

Parte 2: Tareas en grupos (20 minutos):

1. Los estudiantes trabajan en grupos de tres personas e intentan de adivinar a qué texto original chino corresponde la traducción española titulada *El cercado de los ciervos*.
2. Cada grupo apunta en un papel las diferencias semánticas entre estos tres textos: el texto original chino, su traducción española y la re-traducción hecha por los estudiantes de la traducción española.
3. Reflexionan:

- 1) ¿Qué dificultades les obstaculizan el hallazgo del texto equivalente chino de la traducción española?
- 2) ¿Cuáles son las causas que producen dichas diferencias?

Sección 2:

Duración: 40 minutos.

Parte 1: Tareas individuales (15 minutos).

Durante quince minutos contesta por escrito a las preguntas siguientes en forma de una pequeña composición.

1. ¿Sabes qué significa la palabra «*jianghu*» (江湖) en el contexto del cine de los artes marciales?
2. ¿Existe cierto concepto semejante en las culturas hispanohablantes?
3. ¿Es un concepto «intraducible» de la cultura china? Si no, ¿Cómo traducimos la palabra «*jianghu*» (江湖) al español?
4. ¿Cómo presentamos este concepto cultural chino al público hispánico? ¿Cuáles son tus opiniones?

Parte 2: Tareas de grupos (25 minutos).

1. Los estudiantes trabajan en grupos de tres personas. Cada uno presenta su traducción de la palabra «*jianghu*» (江湖) y los otros le hacen preguntas para aclarar su significado y las connotaciones culturales relativas.
2. ¿Hay otros fenómenos «intraducibles» de la cultura china? Cada grupo escribe una lista del nombre de cinco fenómenos o conceptos.

Sección 3:

Duración: 50 minutos.

Tareas: En clase.

1. En clase cada grupo presenta su traducción o explicación sobre el concepto cultural «*jianghu*» (江湖) y los estudiantes seleccionan tres traducciones o explicaciones premiadas desde la perspectiva de la comunicación intercultural.
2. Los estudiantes intercambian sus listas de los fenómenos o conceptos «intraducibles» de la cultura china.
3. Los estudiantes discuten cómo presentamos los fenómenos o conceptos propios de la cultura china al público hispanohablantes. Problemas de debates relacionados:
 - 1) ¿Qué obstáculos que encontramos para presentar al público hispanohablante los fenómenos o conceptos propios de la cultura china?
 - 2) ¿Cuáles son las herramientas lingüísticas y culturales que podemos utilizar para facilitar la transmisión del mensaje cultural?
 - 3) ¿Existen los llamados obstáculos culturales en el proceso de comunicación? ¿En qué medida y de qué forma nos impiden la comunicación intercultural?

Tarea final (fuera de clase): Composición.

«Si se quiere penetrar en los sectores de un país, conviene fijarse en las palabras de su idioma que no se pueden traducir, sobre todo cuando significan modos de ser.»

José Ortega y Gasset, *Intimidades*

¿Estás de acuerdo con los planteamientos de Ortega y Gasset? Escribe una composición de 300 palabras para justificar tus argumentos.

4 CONCLUSIONES

Como la comunicación humana no es un mero proceso de codificación y decodificación [1:14] en el que solo intervienen los instrumentos lingüísticos, lo gramáticamente correcto ni es todo ni está todopoderoso. Una expresión correcta debe satisfacer la intención del hablante y respetar las normas culturales para que la comunicación plurilingüe y pluricultural funciones y alcance a su meta comunicativa.

La introducción de los estudios culturales en la enseñanza y el aprendizaje de ELE consiste en una prueba didáctica de la Universidad de Pekín para el desarrollo de la competencia comunicativa con enfoque plurilingüe y pluricultural. Nuestras experiencias acumuladas en los últimos tres años académicos a través de las prácticas didácticas en el marco de demuestran «Los estudios culturales en el mundo hispánico» demuestra las posibilidades de los estudios culturales en la formación de la conciencia y competencia intercultural a fin de promover la cantidad y eficacia de la comunicación. El diseño curricular parte de tres metas relacionadas:

1. la formación de la conciencia cultural a través del aprendizaje y el análisis de los contenidos culturales tanto de la cultura china como de los países hispanohablantes.
2. el desarrollo de la conciencia y competencia de la comparación cultural en el marco de igualdad y justicia .
3. el desarrollo de la conciencia y competencia intercultural en el contexto plurilingüe y pluricultural.

Son también desafíos que tenemos que afrontar en las prácticas didácticas de la integración de lengua y cultura en el aula de ELE.

REFERENCIAS

- [1] Oliveras Vilaseca, Àngeles. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.
- [2] Soler-Espiauba, Dolores. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ARCO/LIBROS, 2006.
- [3] Sánchez-López, L. y Mojica-Díaz, C.C. «Implementación de la meta cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras: Una propuesta constructiva.» *Hispania*. 200705: 114-122.
- [4] Coca Hernando, C. «Dos tareas para la integración de la cultura en el aula de ELE.» *Tinkuy* 200905: 207-235.
- [5] Williams, Raymond. *Cultura and Society 1780-1950*. New York: Anchor Book Edition, 1960.
- [6] Fishman, J.A. "Language and culture." Kuper, A. and J. Kuper. *The Social Science Encyclopedia*. London: Routledge, 1996. 452.
- [7] Kramsch, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University, 1998.

- [8] Instituto de Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. 20 de 6 de 2013. <cvc@cervantes.es>.
- [9] Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- [10] Byram, Michael. *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.
- [11] Mattelart, A y Neveu, E. *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.
- [12] Sardar, Ziauddin. *Estudios culturales para todos*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.
- [13] Culler, J. «La literatura y los estudios culturales.» Culler, J. *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica, 2000.
- [14] Instituto de Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 20 de 6 de 2013. <cvc@cervantes.es>.
- [15] Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa, PKU. *El plan de estudio*. Universidad de Pekín, 2008.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

ALIADA Y TRAIIDORA: EL HABLA PARA EXTRANJEROS EN LOS ÁMBITOS DE ELE EN CHINA

Antonio Alcoholado Feltstrom

Universidad de Nanjing (CHINA)

Universidad Jaume I (ESPAÑA)

alcfel@gmail.com

Resumen

Como registro simplificado de habla, el habla para extranjeros es un recurso intercultural que se acomoda a la interlengua del aprendiz, facilitando la comunicación con este dentro y fuera del aula. Al mismo tiempo, como artificio alejado de las pautas naturales de la expresión oral, induce al alumno al error. Otros factores, como la concentración en la pronunciación de sonidos aislados, el peso de la lectoescritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, la hipercorrección por desconocimiento o inseguridad en determinados registros, o errores generalizados entre personajes políticos y mediáticos, agravan el problema.

La presente comunicación aspira a alertar del mal que (si bien con la mejor intención) podemos hacer a nuestros alumnos al ofrecerles modelos erróneos para su desarrollo en la destreza de expresión oral, con consecuencias negativas en su futuro empleo del idioma; asimismo, propone mayor atención a la forma en el ejercicio de la expresión oral.

1 INTERLENGUA, ERROR Y HABLA PARA EXTRANJEROS

La interlengua es un sistema lingüístico propio del estudiante, que este desarrolla gradualmente conforme adquiere la lengua extranjera [1], y que por tanto es variable y transitorio: cuanto menor es el nivel de competencia del aprendiz, más se aleja su interlengua de la lengua meta, y apenas quedan rastros de ella cuando su dominio se corresponde con los niveles superiores [2].

Vinculado a la interlengua se halla el error, consistente en el desconocimiento de reglas que aún no han sido adquiridas, es decir, que no están presentes en la interlengua del aprendiz [3]; la evolución desde los estadios iniciales de la interlengua hacia la lengua meta está caracterizada por el aumento del repertorio de reglas asimiladas y la consecuente reducción de errores [4]. La falta de atención a la forma puede dar lugar a fosilización: persistencia de errores que se suponen superados y que cuestionan la competencia del aprendiz [5].

En la enseñanza de ELE, desafortunadamente, la destreza más descuidada por los profesores y los manuales es la expresión oral, especialmente en cuanto respecta a los fenómenos suprasegmentales en la cadena hablada [6, 7, 8], lo que repercute negativamente tanto en la formación como en la imagen personal y profesional del alumno [9, 10]; por su importancia en la interacción social, académica y laboral de los aprendices, la atención a la forma en la expresión oral, la máxima restricción de errores, es estrictamente necesaria [11].

El habla para extranjeros (en adelante también HE) es un registro simplificado empleado por los hablantes nativos para entenderse con extranjeros en proceso de adquisición de la lengua [12], es decir, un ajuste a la interlengua del aprendiz, una transgresión consciente de las pautas orales de la lengua meta para facilitar la comunicación con quien carece de competencia suficiente [13].

En niveles de competencia bajos, es habitual que el profesor modifique su discurso en el aula, para posibilitar la comprensión por parte de los alumnos y la interacción con ellos [14], con el riesgo de redundar sistemáticamente en un HE alejada del habla real, que a la larga pone en peligro el desarrollo de la expresión oral [15], puesto que no permite la inclusión de las reglas y pautas de habla propias de la lengua meta en la interlengua del aprendiz, abandonándolo a su suerte en el error.

En el caso concreto de China, en cuya cultura de aprendizaje se toma al profesor no solo como referencia didáctica sino además como modelo que imitar [16], el empleo de HE, en el aula tanto como fuera de ella, propicia un círculo vicioso de inducción al error que obstaculiza la evolución de la interlengua del alumno, lo condena a la fosilización, y le impide mostrar el dominio esperado en niveles superiores, lo que en consecuencia se refleja negativamente en la obtención de diplomas y reduce sus oportunidades laborales [17].

2 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL EMPLEO DE HABLA PARA EXTRANJEROS

Obviamente, ningún profesor emplea HE en la interacción con sus alumnos con el propósito de obstaculizar su adquisición de la lengua y el desarrollo de sus competencias en ella, sino todo lo contrario: la finalidad del HE es facilitar la comunicación, y todos los ámbitos de uso de ELE son, por definición, comunicativos.

Pero considerando lo expuesto en el epígrafe anterior, resulta paradójico que para favorecer la interacción se dificulte el desarrollo de competencia en una destreza determinada como es la expresión oral (y, por su estrecha relación con ella, aunque en menor medida, la comprensión auditiva [18]).

Se hace evidente que, conforme los alumnos progresen en su adquisición, el uso de HE por parte del profesor ha de menguar, hasta su completa erradicación cuando ya no proceda. Sin embargo, se da la influencia de determinados factores que pueden crear resistencia en el profesor a la hora de deshacerse del HE, o incluso confundirlo y llevarlo a persistir en su empleo. A continuación se tratan cuatro que, de acuerdo con la experiencia propia, inciden en el empleo de HE por parte del profesor de ELE.

2.1 La concentración en la realización de unidades mínimas

Profesores y materiales de enseñanza solemos, especialmente con alumnos principiantes, prestar más atención a la pronunciación en el plano segmental [19], como es el caso de los fonemas que plantean dificultad o confusión [20], y a su articulación en unidades léxicas, ejercitando la repetición de palabras o el silabeo de las mismas; también los aprendices tienden a enfocar sus esfuerzos en pequeños fragmentos de discurso [21].

El hábito de limitar la expresión a palabras aisladas obstruye la perspectiva del estudiante respecto de las verdaderas unidades del discurso oral (palabra fonológica y grupo fónico) y lo acomoda en una práctica incompleta. Además, puede derivar en costumbre del profesor en la interacción con sus alumnos, olvidándose con ello que el objetivo del aprendizaje es el discurso fluido [22, 23, 24].

2.2 El peso de la lectoescritura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

La mayor parte de las muestras de lengua manejadas en clase son muestras escritas, caracterizadas por pautas lingüísticas cuya finalidad es la comprensión lectora [25]; nuestros hábitos de estudio y aprendizaje, determinados por la escritura y el texto, tienden a dar prioridad a la grafía y a identificar corrección y prestigio con palabra impresa [26].

La ortografía española, con espíritu ejemplar, persigue la representación más fiel posible de la articulación [27], pero existe aun así, entre escritura y habla, una marcada diferencia [28] de la que no siempre somos conscientes, llegando con frecuencia a la falsa conclusión de que el español se habla como se escribe [29], olvidando que, si esto fuera cierto, no necesitaríamos transcripciones fonéticas y fonológicas para estudiar y representar el discurso oral [30].

Se da el caso, absolutamente ridículo, de que las audiciones de múltiples manuales de ELE, cuya función es aportar muestras orales, consisten en una lectura en voz alta de textos que aparecen escritos en el libro, lectura artificialmente opuesta a la realización oral, pues separa palabra por palabra, realiza pausas arbitrarias y rupturas tonales que no se dan en el habla española, e ignora la resilabación y los comportamientos de las vocales en contigüidad en la cadena hablada, que precisamente son las características esenciales del español oral.

Esta realización falsa se lleva a cabo, sin duda, con la intención de facilitar la comprensión del aprendiz, sin tener en cuenta que este ya tiene a su disposición el texto, que ha comprendido

mediante la lectura; esta ejecución falsa [31], completamente ajena al habla de la lengua que se pretende mostrar, en nada ayuda al estudiante; por el contrario, lo defrauda.

Incluso en los exámenes DELE, en las pruebas de comprensión auditiva, se detectan estas pautas engañosas, alejadas de los rasgos de fluidez y naturalidad del español hablado que, pocas horas más tarde, se exige a los candidatos en la prueba oral.

Ante la abundancia de malos ejemplos en el mismo campo de la enseñanza de ELE, es comprensible que los profesores caigamos en la propagación de este error, contrariamente a nuestra misión y a las expectativas de nuestros alumnos.

2.3 La hipercorrección por desconocimiento o inseguridad del hablante

En estrecha relación con el peso de la lectoescritura, y con toda probabilidad a causa del mismo, son habituales los casos de hipercorrección.

Los profesores no siempre tenemos formación específica en expresión oral, y la inseguridad que pueda provocarnos nuestro desconocimiento teórico de rasgos y fenómenos de habla, que no aparecen reflejados en la grafía, puede determinar que optemos por aferrarnos al modelo escrito, negligencia inconsciente pero de graves consecuencias [32] que además queda reforzada por los hábitos descritos en el subepígrafe anterior.

Asimismo, vacilaciones y prejuicios sobre la propia variedad dialectal, o sobre la propia realización individual del discurso, pueden hacer que el profesor tome el HE como solución preferible al supuesto “ejemplo negativo” que supondría el habla real.

2.4 El habla en los medios de comunicación

A pesar de la responsabilidad explícita, por parte de quienes viven de la lengua, de conocerla y cuidarla [33, 34, 35], encontramos a diario en los medios de comunicación casos alarmantes de ignorancia y mal uso [36, 37, 38, 39].

En el caso concreto de la expresión oral, en los medios se observan frecuentes transgresiones de acentuación, entonación, pausas, combinaciones vocálicas [40, 41, 42, 43], lo que aleja diametralmente de la pronunciación española el habla empleada por muchos personajes mediáticos y políticos y, peor aún, por numerosos profesionales de la información y el entretenimiento, cuya expresión no puede considerarse propia del español [44, 45].

Teniendo en cuenta que las transgresiones enumeradas en el párrafo anterior coinciden con las características del HE, y dado que los profesores encontramos en los medios de comunicación una fuente generosa de material para lectura, audición, y ejercicio audiovisual, es muy posible que expongamos en ocasiones a nuestros alumnos a muestras de habla que los induzcan al error.

Es preciso tener en cuenta que en gran cantidad de programas de radio y televisión, y especialmente en los informativos, los profesionales de los medios recurren a la lectura en voz alta, que no se corresponde con la elocución natural [46] y refleja las pautas de la lectoescritura, como se ha señalado antes; en el caso de locutores frente a la cámara, esta lectura en voz alta se realiza además a partir de texto fragmentado arbitrariamente, que dificulta sobremanera que el locutor preste a su discurso coherencia prosódica.

Del mismo modo, en el campo de la actuación, hay que tener en cuenta que no todos los actores cuentan con la formación adecuada, y que los que sí la tienen, utilizan rasgos y fenómenos de habla según aspectos psicológicos de la percepción del habla, para potenciar la caracterización del personaje y el desarrollo de la escena [47]. En determinados registros interpretativos, la afectación puede alejar el discurso del actor del habla estándar.

Por inseguridad o desconocimiento, como se ha tratado en el anterior subepígrafe, el profesor puede atribuir prestigio lingüístico a determinadas realizaciones presentes en los medios, y transmitirlo así al alumnado, induciéndolo con ello al error.

3 PROPUESTA DE ATENCIÓN A LA FORMA

Para evitar la fosilización, junto con los esfuerzos del profesor en su día a día como docente y ejemplo, es aconsejable que el aprendiz tome conciencia de las características de su interlengua, de los rasgos estándares del habla española que ha de asimilar e incorporar a su propia expresión oral,

y que cuente con criterios para discernir, por sí solo, entre las muchas muestras de habla con las que se va a encontrar, ya que no serán pocas las que lo induzcan a error.

Idealmente, los profesores deberíamos tener presente en todo momento la diferencia entre los rasgos propios del habla española y las transgresiones que nosotros mismos (y los materiales que ponemos a disposición del alumno) llevamos a cabo en la interacción con nuestros alumnos. Al ofrecerles muestras de habla, sería beneficioso que indicásemos las transgresiones que inducen a error, explicando por qué están presentes en la muestra (intención de facilitar la audición, lectura en voz alta en lugar de producción oral genuina, peculiaridad estilística de un locutor, etc.) y animándolos a corregir el artificio.

Puesto que la atención a la forma, en lo tocante a pronunciación y expresión oral, es indispensable [48], sería óptimo dotar al alumno de herramientas teóricas y prácticas que lo habiliten para reconocer con facilidad los rasgos estándares del habla española y ejercitarlos [49]. Con dichas herramientas, que se agregarían a su andamiaje, el alumno podría afrontar situaciones de error dentro y fuera del aula.

Un conocimiento preciso sobre elementos prosódicos, unidades discursivas, y oralidad, acompañado de recursos prácticos para el estudio y el ejercicio fuera del aula, no solo permitiría al alumno reforzar el desarrollo de su destreza oral, sino que además fomentaría el aprendizaje autónomo, la reflexión lingüística, la formación filológica, y el acercamiento intercultural, objetivos todos ellos que contempla el currículo universitario para estudios superiores de español en la R. P. China [50].

4 CONCLUSIÓN

El habla para extranjeros, cuyo empleo en el aula y fuera de ella puede en principio suponer comodidades y facilitar la interacción, es un registro muy alejado del habla real del idioma que el aprendiz aspira a dominar, y atrapa a este en un círculo vicioso que le impide superar estadios interlingüísticos en lo que respecta al desarrollo de su destreza oral.

El profesor, los materiales de enseñanza, y determinados ejemplos tomados de los medios de comunicación, por transgresión de las pautas normales del habla española, pueden inducir al error y perjudicar gravemente al alumno.

Interesa, para cumplir con los objetivos del aprendizaje, que el profesor actualice sus conocimientos sobre el habla, sus unidades, rasgos, registros, y variantes, por un lado, y que el alumno disponga de más herramientas con las que trabajar la expresión oral y avanzar hacia su dominio. Estas herramientas lo ayudarían a sortear muestras erróneas de lengua que lo induzcan al error.

REFERENCIAS

- [1] Fernández, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Didascalía. 1997.
- [2] Vázquez, Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa. 1999.
- [3] Vázquez, Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa. 1999.
- [4] Fernández, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Didascalía. 1997.
- [5] Vázquez, Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa. 1999.
- [6] Cortés Moreno, Maximiano. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen. 2002.
- [7] Alonso, Encina. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar (volumen II)*. Madrid: Edelsa. 2012.
- [8] Alcoholado Feltstrom, Antonio. *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. SinoELE, Suplementos, 8. 2013. En línea. 24/5/2013.

- [9] Llurda, Enric. "Native-speaker reactions to nonnative speech: a review". *Sintagma* 7. 43-51. 1995.
- [10] Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 2006. En línea. 29/4/2013.
- [11] Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 2006. En línea. 29/4/2013.
- [12] Ferguson, Charles. "Foreigner Talk as the Name of a Simplified Register". *International Journal of the Sociology of Language* Vol. 1981, 28. 9-18. 2009.
- [13] Pastor Cesteros, Susana. "El habla para extranjeros: su papel en la enseñanza de segundas lenguas". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 16, 2. 251-71. 2010.
- [14] Henzl, Vera. "Foreign Talk in the Classroom". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* Vol. 17, 1-4. 159-68. 1979.
- [15] Pastor Cesteros, Susana. "El habla para extranjeros: su papel en la enseñanza de segundas lenguas". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 16, 2. 251-71. 2010.
- [16] He, Xiaojing. "El silencio y la imagen china en el aula de ELE", en *Lingüística en la red* nº VI. 2008. En línea. 29/4/2013.
- [17] Alcoholado Feltstrom, Antonio. *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. SinoELE, Suplementos, 8. 2013. En línea. 24/5/2013.
- [18] Santamaría Busto, Enrique. "Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa". *Interlingüística*, 17 (2007): 961-70. En línea. 29/4/2013.
- [19] Cortés Moreno, Maximiano. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen. 2002.
- [20] Chen, Zhi. "Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas". *Sino ELE*, 4. 54-67. 2011. En línea.
- [21] Alonso, Encina. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar (volumen II)*. Madrid: Edelsa. 2012.
- [22] Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 2006. En línea. 29/4/2013.
- [23] Chang, Fuliang. "¿Qué estudian los alumnos de español en China?" *RedELE*, número especial diciembre 2004: *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004)*, organizado por el Instituto Cervantes de Manila. 2004. En línea. 5/6/2011.
- [24] Alcoholado Feltstrom, Antonio. *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. SinoELE, Suplementos, 8. 2013. En línea. 24/5/2013.
- [25] Alcoholado Feltstrom, Antonio. *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. SinoELE, Suplementos, 8. 2013. En línea. 24/5/2013.
- [26] Ong, Walter. *Orality and Literacy. The Technologizing of Word*. Nueva York: Routledge. 2002.
- [27] Real Academia Española. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. 2010.
- [28] Real Academia Española. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. 2010.
- [29] Navarro Tomás, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC. 1918, ed. 2004.

- [30] Alcoholado Feltstrom, Antonio. *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. SinoELE, Suplementos, 8. 2013. En línea. 24/5/2013.
- [31] Aguilar, Lourdes. *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros. 2010.
- [32] Navarro Tomás, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC. 1918, ed. 2004.
- [33] Lázaro Carreter, Fernando. *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Santillana. 2007.
- [34] Gómez Torrego, Leonardo. *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros. 2007.
- [35] Romero Gualda, Victoria. *El español en los medios de comunicación*. Madrid: Arco Libros. 2000.
- [36] Lázaro Carreter, Fernando. *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Santillana. 2007.
- [37] Romero Gualda, Victoria. *El español en los medios de comunicación*. Madrid: Arco Libros. 2000.
- [38] Bartolomé Martínez, Gregorio. "Diccionario de políticos. Boquirrubios que se dicen parlamentarios". *Lengua y comunicación. Norma frente a uso*. Ed. Fernández Martínez, Pilar. Madrid: Universitas. 2003. 51-60.
- [39] Aguilar, Lourdes. *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros. 2010.
- [40] Romero Gualda, Victoria. *El español en los medios de comunicación*. Madrid: Arco Libros. 2000.
- [41] Gómez Torrego, Leonardo. *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros. 2007.
- [42] Aguilar, Lourdes. *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros. 2010.
- [43] Bartolomé Martínez, Gregorio. "Diccionario de políticos. Boquirrubios que se dicen parlamentarios". *Lengua y comunicación. Norma frente a uso*. Ed. Fernández Martínez, Pilar. Madrid: Universitas. 2003. 51-60.
- [44] Gómez Torrego, Leonardo. *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros. 2007.
- [45] Aguilar, Lourdes. *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros. 2010.
- [46] Aguilar, Lourdes. *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros. 2010.
- [47] Portes, Francisco. "Reflexiones sobre el actor". *El escritor y la escena: actas del I Congreso de la Asociación Internacional de Teatro Español y Novohispano de los Siglos de Oro*. Ed. Campbell, Ysla. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. 61-65. 1993.
- [48] Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 2006. En línea. 29/4/2013.
- [49] Alcoholado Feltstrom, Antonio. *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. SinoELE, Suplementos, 8. 2013. En línea. 24/5/2013.
- [50] Chang, Fuliang. "¿Qué estudian los alumnos de español en China?" *RedELE*, número especial diciembre 2004: *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004)*, organizado por el Instituto Cervantes de Manila. 2004. En línea. 5/6/2011.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



UTILIZACIÓN DEL VIDEO “AUTOGESTIONADO” COMO POTENCIADOR DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

(EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UN CONTEXTO SINOHABLANTE)

Andrea Núñez Briones

Universidad Normal de Changchun (CHINA)
andreanunesbrions@gmail.com

Resumen

El presente trabajo intentará exponer los beneficios de la utilización del video autogestionado como potenciador de la competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera. Tras un breve marco teórico, se expondrá una experiencia didáctica de la profesora de la utilización del video autoproducido en las clases de español en un contexto sinohablante.

Palabras clave: interculturalidad, video, autoproducción, autogestión, español lengua extranjera.

1 INTERCULTURALIDAD (O PASARELA ENTRE DOS CULTURAS)

Una de las competencias básicas que desde los años 70 hasta ahora se conciben como el marco necesario en el que tiene lugar la comunicación, es la competencia intercultural. La interculturalidad es un tipo de relación que se establece entre diferentes culturas, propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. La competencia intercultural constituye, en definición del *Marco común de referencia europeo para las lenguas* [1] una parte importante de la competencia comunicativa, estrechamente relacionada con el concepto de competencia general.

Podríamos definirla como la pasarela entre dos culturas o quizás como Brian y Fleming [2], como la habilidad para negociar los significados culturales y actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes.

Diversos estudios realizados en el ámbito de la comunicación intercultural (Jauregi, Canto, Ros [3]) han expuesto que los errores producidos por los estudiantes a nivel pragmático pueden llevar a desagradables malentendidos debido a que los hablantes aplican otros principios comunicativos (los propios) en su interacción, lo cual provoca un desajuste en la comunicación que puede llevar a graves malentendidos.

Tener en consideración los componentes afectivos y cognitivos, así como las actitudes hacia otros pueblos y sus culturas, reflexionar acerca de la cultura del prójimo en comparación con el universo cultural y cosmovisión propia, es fundamental para la madurez del estudiantado de idiomas. Crear actitudes positivas hacia las lenguas y las culturas, despertar la curiosidad y el interés, motivar, desvelar, acompañar en el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes, son tareas básicas que debemos desenvolver en las clases el profesorado de lenguas.

1.1 ¿Cómo trabajar la interculturalidad?

Para trabajar la interculturalidad en el aula es necesario percibir y captar las diferencias culturales con las que se establece una relación desde diferentes perspectivas y decidir en qué medida completan la propia identidad cultural.

Se puede desarrollar en la clase con diferentes herramientas: tomando consciencia de los estereotipos que se tiene y que se reflejan en el discurso, en los juicios de valor, en los comportamientos, en las relaciones, etc., analizando la diversidad cultural (fuera y dentro de la clase), aceptando las culturas con las que se tiene contacto sin percibir las como variaciones de la cultura de origen, etc.

A su vez, el alumnado debe ser consciente de las variaciones culturales entre su lengua materna y la lengua meta, y debe saber comportarse en un contexto diferente al suyo, enfrentándose a lo desconocido, y reconociendo comportamientos que le son desconocidos.

Para ello creemos que tener muestras reales de la lengua y cultura, a través de recursos audiovisuales son mecanismos imprescindibles para el aprendizaje de la lengua extranjera.

2 LOS VIDEOS EN LA CLASE ELE

En los últimos años se ha escrito y hablado mucho sobre los beneficios de utilizar el audiovisual en nuestras clases, demostrando la conveniencia de usar el video digital en el aula ELE con el objeto de cumplir diferentes objetivos de aprendizaje.

Estos beneficios se fundamentan principalmente en el potencial de expresión y comunicación que el video ofrece. A esto hay que añadirle que la utilización del audiovisual en la clase ELE es una de las herramientas más atractivas para el alumnado ya que no sólo facilita la transmisión de conocimientos sino que nos ofrece la posibilidad de aprender de una manera dinámica, divertida y significativa, donde nuestros/as estudiantes se sienten cómodos/as.

Autoras como Patricia Mussi y María Josefina Israel [4] demuestran en sus prácticas, la importancia de la inmersión intercultural por medio de instrumentos audiovisuales. Un medio por el que se refleja (directa o indirectamente) la cosmovisión y culturas alternativas, propiciando un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo adaptado a las nuevas estrategias comunicativas.

Cabe recalcar que el acceso a las nuevas tecnologías nos brinda un sinfín de oportunidades para experimentar y aprender. En la actualidad, no es una tarea difícil de abordar, ya que la disminución de los costes de materiales audiovisuales y nuevas tecnologías han facilitado el uso y distribución de materiales educativos en video, brindándonos el fácil acceso a internet, a una videocámara o a un teléfono móvil con cámara, para poder gravarnos interactuando y creando videos para nuestras clases.

Nuestra propuesta se basa en la incorporación del **video autogestionado o autoproducido** como recurso didáctico y como herramienta potencializadora de la competencia intercultural en la enseñanza de español para extranjeros/as: la utilización de materiales de creación propia, tanto del profesorado como del propio alumnado. Estos recursos, pueden ayudarnos a garantizar un aprendizaje directo, ameno y participativo, donde el interés y la creatividad son las principales herramientas para ayudarnos a aprender una lengua y a entender su cultura.

2.1 ¿Qué es la autoproducción?

Al hablar de autoproducción estamos hablando de un modelo de producción específico, con unas características propias que hacen de él un modelo basado en la limitación de recursos técnicos, económicos e incluso personales.

La tecnología actual permite que tanto los/las profesores/as como los/las estudiantes utilicen materiales multimedia realizados por terceros y producir sus propios videos. Esta producción apoya la enseñanza en la mayoría de las materias de los diferentes currículos, pero sobre todo en un contexto de enseñanza de lenguas, ya que es necesario que por medio del “input” necesario, el alumnado desarrolle las competencias, objetivos y contenidos básicos para el aprendizaje de la nueva lengua, (véase *Plan curricular del Instituto Cervantes* [5]).

Las principales razones por las que como profesores/as optamos por la autoproducción de videos para nuestras clases de español pueden ser muchas y diferentes, destacamos las siguientes:

- para tener total libertad de actuación didáctica y creativa
- por falta de recursos
- para adaptarnos a un grupo específico de grupo-clase

- para utilizar temáticas que no encontramos en otros medios
- por tratarse de proyectos educativos específicos

El video autogestionado, promueve que los/las estudiantes actúen como creadores y diseñadores y alcancen una mayor profundidad en los temas de estudio.

2.1.1 Ventajas del video autogestionado/autoproducido

Factores como la empatía, la curiosidad, la disposición favorable, el acercamiento, la relativización, la tolerancia o la regulación de factores afectivos (como el estrés cultural, la desconfianza, o el recelo, etc.) son claros elementos que hacen de la autoproducción de videos un recurso óptimo para la clase de español.

En la enseñanza del español como lengua extranjera se hace hincapié continuamente en la idea de aprender usando una lengua viva y dinámica, para esto es esencial recoger muestras del lenguaje y de la cultura hispana. La creación de videos propios es una herramienta que conlleva actitudes muy positivas, de experimentación y creatividad, no hay que olvidar que aprender una lengua es una tarea difícil y que requiere constancia y trabajo, es por esto que nuestro alumnado, con bastante frecuencia carece de motivación y es fácil que se desanimen o que pierdan el interés por aprender.

Es por esto que nos gustaría destacar la motivación como una de las principales ventajas que nos ofrece la creación de nuestros propios videos. Basándonos en lo formulado por Krashen [6], el factor de la motivación, la autoconfianza, intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua:

“Estas variáveis afetivas foram correlacionadas à aquisição mais do que à aprendizagem, a través de testes comunicativos que mexem mais com o sis-tema adquirido do que com o aprendido”

Así también, la autora Concha Moreno García [7] resalta la importancia de la motivación como elemento fundamental para aprender un idioma. Crear material didáctico basándonos en nosotros/as mismos/as, nuestros referentes culturales y en nuestro entorno, fomenta la motivación en el aula, creando un ambiente de confianza y proximidad entre la figura del profesorado y el alumnado.

El alumnado con una inclinación favorable a la adquisición de la lengua objeto, la aprenderá con más facilidad, pues tienden a buscar más *input*, del mismo que se hace responsable de su propio aprendizaje.

3 EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Después de haber abordado, muy brevemente, los diferentes aspectos teóricos, y con el objetivo de no quedarnos solamente en este marco, me gustaría compartir unos ejemplos prácticos que vienen de mi propia experiencia como profesora de español ELE en China. Sesiones que nos han llevado de la teoría a la práctica.

3.1 Contexto

Parte de los problemas que me he encontrado dando clase de E/LE en China, han sido la escasez de recursos y materiales didácticos para conseguir un perfecto entorno de trabajo. Restricciones de acceso a diferentes páginas en internet y escasos recursos, entre otros problemas, me llevaron a buscar una alternativa eficaz a estas carencias, que me permitiese, a su vez, trabajar aspectos interculturales en la clase.

3.1.1 Características del centro educativo;

El centro en particular es la Universidad Normal de Changchun, ubicada en la provincia de Jilin, en la República Popular China. El centro admite a alumnos/as pertenecientes al Grado de Español y al Grado de Inglés con español como segunda lengua extranjera.

3.1.2 Características y nivel de los destinatarios:

Son alumnos/as de procedencia china y de Mongolia interior, bilingües, la gran mayoría con mandarín como lengua materna y los dialectos de cada una de sus zonas. Estas actividades fueron destinadas a los dos grupos de primero del grado del español, aproximadamente cincuenta alumnas/os en total

con un nivel A1-A2 (según el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (MCER)).

3.2 La idea

Surgió de la necesidad de crear una conexión intercultural por medio del “video autogestionado”[8] creando una pasarela entre mi alumnado y personas de cultura y habla hispana. Esta era una tarea difícil de abordar teniendo en cuenta el bajo número de personas hispanohablantes que conviven en el campus.

Buscando una alternativa, reconociendo los escasos recursos que tenía para impartir las clases en este centro, ideé estos mini-proyectos participativos, tirando de personas de mi entorno y cultura y haciendo que el alumnado crease una conexión por medio de los videos que ellos/as mismas producirían.

Así, creando muestras reales del idioma, (gracias a la colaboración de mis propios amigos/as, pareja, familia) iban creando sus videos dirigiéndolos a nuestro alumnado, según las necesidades que yo tenía en las clases de español.

Así mismo, el alumnado iba conociendo diferentes aspectos culturales de la cultura hispana y de su lengua, creando después sus propios videos e interactuando con los participantes de los videos visualizados en la clase. Este intercambio intercultural serviría después para trabajar diferentes aspectos de la cultura y hábitos de ambas culturas (china e hispana, con sus diferentes variedades).

3.2.1 Primer proyecto: “Presentaciones y gustos”

Previamente, les pedí a las personas de mi entorno, de mi círculo más cercano (amistades, familia, pareja), que se gravasen en video, en cortes de no más de 3 minutos, hablando en español, presentándose y explicando sus gustos y aficiones.

Este material, que luego me lo enviarían (vía e-mail, whatsapp u otras plataformas para compartir documentos) se utilizó en las clases de audio, donde el alumnado lo pudo visualizar, para posteriormente analizar en el gran grupo.

Esto mismo hicieron las siguientes semanas mis estudiantes, que se gravaron en cortes pequeños de video, presentándose y exponiendo sus gustos y aficiones principales. Yo me tuve que encargar de también enviar estos videos a las personas que participaron en el proyecto desde los otros continentes. Creamos así un vínculo muy fuerte entre personas desconocidas de varias culturas diferentes, además de una conexión directa con el alumnado, potenciando la creatividad, el interés y entusiasmo.

3.2.1.1 Procedimientos

Antes del visionado de cada video, paralizaba una de los fotogramas, y le pedía a mi alumnado que me describiesen a la persona que veían (para así trabajar o repasar las descripciones físicas) y que imaginasen quién era esa persona y qué nos iba a contar.

Tras el visionado del video, volvíamos a verlo, esta vez con cortes y aclaraciones de léxico desconocido, lo repetíamos una vez más, para afianzar los nuevos conceptos y posteriormente creaba un ambiente de preguntas para que ellos y ellas expresasen y compartiesen gustos y aficiones.

Explicaba, dependiendo de los casos, aspectos relacionados con la cultura de cada participante, y les pedía que me dijese que aspectos culturales les llamaban más la atención o cuales les parecían más atractivos.

Posteriormente, cada uno/a de ellos/as, realizó un video corto (con su propio teléfono móvil, con cámaras digitales, con sus ordenadores, etc.) donde tenían también que presentarse y exponer sus gustos y aficiones. En estos videos podían incorporar dudas o preguntas acerca de la cultura de las personas que habían conocido a través de los videos de clase.

Estas actividades se realizaban una vez a la semana, alternándola con otras sesiones de gramática y léxico.

El tiempo de explotación de estos videos dependió en cada caso, del número de videos recogidos y del éxito del proyecto con el alumnado.

3.2.1.2 Resultados

La experiencia resultó fantástica, cada estudiante eligió el momento, el lugar y la manera para hacer su grabación y se formularon preguntas asociadas a los gustos y antecedentes culturales (¿qué es el botellón?, ¿por qué cenan tan tarde?)

Para completar de una forma más rica la actividad, tiré de mano de amigas/os de diferentes países y culturas (Méjico, Cuba, España, Chile), y con diferentes acentos de la lengua española (Andalucía, Galicia, Madrid, Islas Canarias...) y trabajamos cuestiones relativas al léxico, acentuación, aspectos culturales. De esta forma, desde el principio, se les mostró una variedad real de acentos, fomentando la diversidad lingüística y cultural de la lengua española.

Fue muy positivo, ya que el alumnado desde es primer momento, casi sin tener conocimientos asentados de la lengua meta, veían con resultados rápidos el fruto del aprendizaje, y pudieron utilizar la lengua desde el principio, fomentando así el entusiasmo, afinidad e interés (factores esenciales que facilitan el aprendizaje del español como lengua extranjera).

3.2.2 Segundo proyecto: “Comidas”

Otro de los ejercicios que tuvo especial éxito en la clase, fueron las sesiones de video-comidas.

Al igual que en el proyecto anterior, y después de adentrarnos en el léxico de las comidas, platos tradicionales y alimentos (menú, platos, nombres alimentos, diferencias culinarias entre Latinoamérica y Estado Español) les propuse a mi alumnado de segundo curso, un ejercicio para practicar el vocabulario y las costumbres aprendidas. Este proyecto, debido a su extensión se puede realizar en más o menos sesiones, dependiendo de las necesidades de cada grupo, y siempre alternando estas sesiones de audio, con las clases de gramática, donde aprenderán el vocabulario necesario.

3.2.2.1 Procedimientos

La primera parte del ejercicio consistió en la elaborar en parejas un diálogo de un restaurante. El menú que tuvieron que elegir fueron platos típicos de la cultura hispana, que habíamos conocido en clases anteriores.

Posteriormente, las mismas parejas tuvieron que recrear un “rolle-play” en la clase “cenando en el restaurante latino”, tuvieron que pedir las recetas típicas, recordar las normas de comportamiento y el vocabulario propio para la interacción en un restaurante (¿Tienen...?, ¿cuánto cuesta?, ¿me podría traer...?) Estas escenas, se gravaron también, para luego visionarlas en el gran grupo, donde analizamos los errores gramaticales primarios y debatimos sobre los comportamientos sociales de cada cultura (opcional).

A continuación, nos centramos en las recetas. (¿Os acordáis de los nombres?, ¿en qué países se hacen estos platos?, ¿existen en tu país?, ¿cómo crees que se elaboran?) Después de reflexionar acerca de las comidas, se proyectaron los videos autoproducidos por las personas de mi entorno (videos que previamente les había solicitado) donde explicaban y preparaban diferentes platos de comida de la cultura hispana (arepas, guacamole, tortilla de patatas).

Durante las siguientes semanas, los/las alumnos/as crearon sus propios videos, elaboraron recetas chinas típicas de su zona o bien explicaron su elaboración.

En las sucesivas sesiones, se visionaron estos videos, y se compararon con las recetas de la cultura hispana.

Durante la clase se corrigieron los errores más comunes, recurriamos nuevamente a la reflexión grupal; ¿cuáles son los alimentos más utilizados en ambas culturas?, ¿qué os ha llamado más la atención?, ¿Os gustaría probar estos platos?, ¿Por qué?

Por último se les pidió al alumnado que explicasen las diferencias de los hábitos alimenticios de los hispanos/as y los/as chinos/as, haciendo hincapié en las reglas de cortesía y educación cuando nos

sentamos a comer o nos invitan a una comida en los diferentes países, los horarios habituales de cada país, etc. Destacamos también los principales componentes culturales de ambas culturas.

3.2.2.2 Resultados

El resultado fue muy satisfactorio ya que de una manera divertida y creativa, pudimos hacer un intercambio muy atractivo. Aprendimos vocabulario nuevo, trabajamos la expresión oral y escrita, observamos las diferencias culturales y gastronómicas entre la cultura hispana y la china.

Para mi, fue muy enriquecedor, aprendí a hacer nuevas recetas chinas y pude entender mejor comportamientos culturales a la hora de socializar en la mesa con personas chinas.

De un modo divertido, el alumnado pudo disfrutar de unas sesiones amenas y creativas, y yo, como docente también salí enriquecida con el nuevo aprendizaje.

3.3 Otros proyectos

La creación de nuestro propio material, nos ha servido además para estudiar temas concretos cuando no se ha podido encontrar material adecuado para las clases, adecuándonos a cada circunstancia. Incluso para la realización de los exámenes de audio, donde por ejemplo le pedí a una estudiante de chino del campus, de nacionalidad española (Gran Canaria) que leyera un guión que yo había creado para adecuarme a los contenidos que habíamos dado durante el curso.

Otro caso parecido, fue grabar a uno de los profesores de español del propio campus, un audio que sirvió para otra de las partes del examen semestral.

Finalmente, el proyecto que más emoción creo dentro de las clases, fue sobre afinidades, consistió en que cada uno/a de ellos/as se gravó realizando una actividad que les gustaba hacer habitualmente (haciendo volar una cometa, jugando al fútbol, paseando, jugando al juego chino “volante”, limpiando, subiendo una montaña...) y lo utilizarán para proyectar en el festival de fin de curso de la universidad, con el motivo de compartir lo aprendido de las clases de español y animar a otras personas a aprenderlo. De alguna manera, estas producciones son testigo del trabajo y esfuerzo que para los/las estudiantes conlleva aprender una lengua nueva y su cultura.

3.4 A modo de conclusión

Como decíamos, esta producción nos ofrece experimentar con diferentes temáticas, trabajando los aspectos que más nos interesen trabajar, según grupo, contexto y necesidades.

Gracias a estas experiencias, puedo asegurar que el conocimiento no solo lingüístico o gramatical sino también afectivo y actitudinal de mi alumnado ha crecido considerablemente.

Hemos trabajado el enfoque intercultural, borrando prejuicios, eliminando estereotipos, aprendiendo de la otra cultura y reconociéndonos en la propia, identificamos y estimulamos las habilidades necesarias para actuar de una forma coherente y flexible en nuevos contextos, fomentando la interculturalidad por medio de una herramienta competente, amena y motivadora.

Es por todo ello que creemos que la utilización del video autogestionado en las clases de español como lengua extranjera puede llegar a ser un elemento básico para crear esa conexión entre la lengua/cultura meta y la lengua/cultura origen, convirtiéndose en el puente necesario para un buen aprendizaje.

REFERENCIAS

- [1] Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*; MAECD- Anaya, Madrid, 2001
- [2] Brian, M. y Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press, Madrid, 2001
- [3] Jauregi, K. , Canto S. y Ros C., “La interculturalidad a través de la videoconferencia”. *Actas del XVI Congreso Internacional ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo, 2006

- [4] Escobar, Patrícia Mussi; Semino, María Josefina Israel. *Los instrumentos audiovisuales como herramientas indispensables para el método de pedagogía identitaria y de inmersión intercultural: una experiencia en la clase de e/le*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2010. Disponible en: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/escobar-semino-los-instrumentos-audiovisuales.pdf>>.
- [5] Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Biblioteca nueva, Madrid, 2006
- [6] Krashen, Stephen, "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas", en Muñoz Licerias, 1992
- [7] Moreno García, Concha; *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar: Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, Madrid, 2004
- [8] Para la exposición de la comunicación en el congreso, se llevará, a modo de ejemplo, muestras de los videos realizados.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

DIDÁCTICA DE LAS FORMAS PRONOMINALES DE TRATAMIENTO DE ESPAÑOL EN EL AULA DE E/LE

SONG, Yang, WANG, Jinwei

Universidad de Pekín (CHINA)

Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (CHINA)

yang.song@pku.edu.cn

Resumen

En este trabajo, estudiamos en primer lugar los aspectos gramaticales, semánticos y sociolingüísticos de las formas de tratamiento pronominales de español. En segundo lugar, analizamos el manual *Español Moderno* desde el punto de vista de la enseñanza de las formas de tratamiento. A partir de ahí, encontramos la falta así como inconvenientes sobre este tema en el aula de E/LE y pretendemos ofrecer unas sugerencias para su enseñanza.

Palabras clave: formas pronominales de tratamiento, español lengua extranjera, sinohablantes.

1 INTRODUCCIÓN

Desde que se inició la investigación sociolingüística en los años sesenta hasta la actualidad, los investigadores han venido defendiendo la estrecha relación entre la lengua y los sistemas sociales. Uno de los aspectos por los que los lingüistas han mostrado más preocupación ha sido el de las formas pronominales de tratamiento (más adelante, FPT), por cuanto su uso parece estar condicionado por los diferentes elementos que conforman el sistema social. Así, mediante sucesivos trabajos, se ha ido conformando un enfoque epistemológico que concibe la lengua como un reflejo de la estructura social.

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* [1:1250] (en adelante, NGLE) define las FPT como “variantes pronominales que se eligen para dirigirse a alguien en función de la relación social que existe entre el emisor y el receptor”. El estudio de las FPT supone, desde el principio, un tema clásico para los sociolingüistas, ya que constituyen uno de los aspectos de la estructura gramatical de muchas lenguas con mayores y más perceptibles implicaciones sociales. En otras palabras, la existencia de dos formas diferentes para señalar a una segunda persona muestra cómo los procesos interactivos de la sociedad se reflejan en la lengua, y viceversa, cómo el uso lingüístico constituye un modo de acción social. Desde este punto de vista, el estudio pionero de Brown y Gilman, titulado *The pronouns of power and solidarity* [2] basado en los conceptos de poder y solidaridad, presentes en todas las relaciones sociales, inició una vía de investigación y estableció un marco general para el estudio de las fórmulas de tratamiento que ha sido aplicado a diversas lenguas por parte de numerosos investigadores.

No obstante, la investigación de las FPT no solo se concentra en el aspecto sociolingüístico, sino que se ha llevado a cabo también desde otros campos y perspectivas: histórica, sociológica, pragmática y por supuesto, gramatical. Los dos últimos ámbitos son los más interesantes para nosotros teniendo en cuenta que el objetivo principal de este trabajo consiste en la enseñanza de las FPT a los alumnos chinos. Respecto a la Pragmática, atendemos principalmente a la cortesía verbal, mientras que en lo referente a la Gramática, debido a que normalmente se incluyen en el término de tratamiento todos los casos de cambio y sustitución de personas gramaticales que obedecen a un intento de diferenciar usos o niveles de lengua, se estudia la evolución de vos, de usted, la presencia/ausencia de los pronombres sujeto, así como su posición en la oración, entre otros aspectos.

Por otra parte, es esencial tener en cuenta la utilización correcta de las FPT como elementos clave para establecer el contexto interactivo adecuado entre quienes intervienen en el proceso comunicativo. Sin embargo, la adecuación no se acepta del mismo modo en todas las lenguas ni en todos los dialectos de una misma lengua. Por todo ello, este trabajo pretende realizar un estudio

comparativo de las FPT en español y en chino desde los puntos de vista, especialmente, de la Gramática, de la Pragmática y de la Sociolingüística, teniendo en cuenta las posibles interferencias lingüísticas que se producen cuando entran en contacto dos sistemas distintos, con el propósito de conocer tanto la diferencia y la semejanza de las FPT en los dos idiomas como los aspectos principales de cada uno, mejorar el aprendizaje y la enseñanza de los dos idiomas, así como la competencia comunicativa de los alumnos. La ventaja de optar por una visión contrastiva aunada a una visión multidisciplinar de aprendizaje de las FPT es la de poder entender el mecanismo de la transferencia lingüística no como un acto mecánico, sino como un fenómeno de carácter cognitivo, que exige comparación y reflexión por partes de los alumnos sobre los sistemas en presencia.

En el mundo hispánico, como es sabido, existen como mínimo cuatro sistemas pronominales [3: 1401], a los que hay que añadir los complejos paradigmas verbales correspondientes, pero en este trabajo, daremos más atención al sistema peninsular, puesto que nuestro objetivo principal consiste en enseñar a los alumnos chinos de E/LE las FPT del español estándar, lo cual supone, como define el *Diccionario Panhispánico de Dudas* [4], una lengua que todos emplean, o aspiran a emplear, cuando sienten la necesidad de expresarse con corrección; una lengua que se enseña en las escuelas; una lengua que, con mayor o menor acierto, utilizan al hablar en público o emplean los medios de comunicación; una lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Sin embargo, esto no quiere decir que pasaremos de largo sin ofrecer una presentación general; al contrario, mostraremos las características y peculiaridades gramaticales de todos los sistemas y su distribución geográfica, debido a que los alumnos chinos, aunque no tienen por qué utilizarlos, deben saberlos, entenderlos o, por lo menos, conocer su existencia.

2 LOS PRONOMBRES DE TRATAMIENTO EN EL MUNDO HISPÁNICO

2.1 Origen e historia de los pronombres de tratamiento

Los pronombres siempre han sido una referencia imprescindible de la Gramática española. Según Nebrija¹, son las palabras por medio de las cuales podemos hacer referencia a una persona. Es una clase específica de palabras por su comportamiento sintáctico-semántico y manifiesta la categoría gramatical de caso.

La situación actual de los pronombres de tratamiento en español es una cuestión de extrema complejidad, puesto que el español está distribuido geográficamente en una gran parte del mundo con distintas sociedades y culturas. Por la amplia y compleja variación diatópica y del gran número de hablantes existen diversos dialectos, que en cierto sentido presentan distintos aspectos gramaticales. En el mundo hispánico, se encuentran actualmente las formas *tú*, *vos*, *vosotros/as*, con valores como familiaridad, solidaridad, acercamiento, etc., y *usted/les* con valores de respeto, distanciamiento...

Como es bien conocido, la lengua española procede del latín. Así como confirma el *Diccionario de Autoridades* *tú* es una “voz puramente latina”. Su forma original fue *tū*, y su plural *vōs*. Sin embargo, en el latín clásico no existía la diferencia entre el pronombre familiar *tū* y el pronombre de respeto. Esta distinción aparece alrededor del siglo IV cuando se comienza a usar el pronombre de segunda persona de plural *vōs* para dirigirse al emperador². Poco a poco el *vōs* se fue utilizando cada vez en más contextos, por ejemplo, al dirigirse los de las clases bajas a la aristocracia, o los aristócratas unos a otros. La gente del pueblo se trataba entre sí de *tū*, y era tratada de la misma manera por los aristócratas. Es decir, en ese momento en el latín el *vōs* ya tenía doble uso: el plural de *tū*, y el plural como herramienta para expresar respeto al interlocutor, a quien “se engrandecía pluralizándolo” [6:235].

Este uso lo heredó el español medieval, en el que se usaba *vos* en los contextos de caso recto y oblicuo para dirigirse a una persona con trato de cortesía o a varias [1:1254], es decir, se presentaba un sistema pronominal de tratamiento con dos elementos para el singular (*tú/vos*) y uno solo de plural (*vos*). Así por ejemplo, en el *Cantar de mio Cid* (alrededor de 1140) se usa *vos* como fórmula

¹ Pronombre es una de las diez partes de la oración, la cual se declina por casos i tiene personas determinadas. E llámase pronombre porque se pone en lugar del nombre propio porque tanto vale io como Antonio, tú como Hernando. Los accidentes del pronombre son seis: especie, figura, género, número, persona, declinación por casos. Las especies del pronombre son dos, como diximos del nombre, primogénita i derivada [5:180].

² Según Carricaburo [7:4] hay dos hipótesis que explican este uso. Por un lado, “la presencia de dos emperadores, ya que el Imperio romano se había dividido; esto pudo inducir al uso del *vos* como una forma de incluir a ambos”. Por otro lado, “otros señalan que el *vos* fue la respuesta al *nos*, fórmula por la cual el emperador romano se mencionaba a sí mismo, como representante del poder y cabeza de todo el imperio”.

respetuosa de tratamiento entre el rey y los nobles, entre marido y mujer y entre nobles; por el contrario, *tú* se usa para dirigirse a personas de categoría inferior: el Cid a su servidor y vasallo, el Cid al rey moro Búcar, así como los moros a los cristianos. No obstante, como existía la ambigüedad de *vos* singular y *vos* plural, esta segunda forma se amplió añadiendo *–otros/otras (vosotros/las)*. A principios del siglo XVI casi no se usa ya *vos* con valor de plural [8:130].

En el siglo XV, por un lado, *vos* casi era la forma dominante en el sistema pronominal, ya que se usaba para dirigirse tanto al interlocutor singular como al plural en la mayoría de las relaciones sociales, de manera similar a lo que ocurre hoy en día en el inglés (la unificada forma *you*). Sin embargo, por otro lado, el *vos* dirigido a un único interlocutor fue poco a poco experimentando una desvalorización sociolingüística por la concesión generalizada del mismo a individuos de estratos inferiores, a tal punto que, de forma cortés de tratamiento que era, uso que tuvo desde los orígenes del idioma, pasó a ser forma para dirigirse a un interlocutor de menor estado o a otro de igual categoría social siempre que existiera entre ambos mucha confianza, de lo contrario era una descortesía. Entretanto el *tú* estaba reservado a la intimidad familiar y al trato con gente inferior [9:87].

Mientras tanto, en la corte de los Trastámara, se pone de moda el recurso a tratamientos indirectos que combinan *su*³ o *vuestra* con sustantivos abstractos del tipo *merced*, *excelencia*, *alteza*, etc. y que rigen paradigmas de tercera persona. La razón parece estar en que una nueva aristocracia, de estatus recién adquirido, por favor real en vez de por nacimiento, exigió para sí misma, como herramienta de confirmación y reafirmación social, ser tratada de una forma especial y novedosa [6:235]. De modo que a partir de ese momento, surgen en español los tratamientos indirectos, y entre todos ellos, *vuestra merced* experimentó una enorme expansión durante el siglo XVI.

Si bien *vuestra merced* sustituyó al *vos*, la evolución de *vuestra merced* a su forma actual *usted* no fue nada fácil. Su desarrollo ha dejado huellas desde el siglo XIV, en que se registraron varios casos de su uso, hasta el siglo XIX, cuando terminó la gramaticalización total de *usted* [10:153]. Según De Jonge [11] de *vuestra merced* a *usted* se ha producido el siguiente desarrollo (véase la Figura 1).

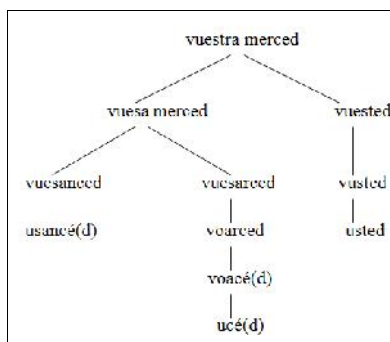


Fig. 1. EVOLUCIÓN MORFOLÓGICA DE VUESTRA MERCED A USTED

Como vemos, fue la columna de la derecha la que obtuvo más éxito, puesto que llegó a la forma actual. Su plural es *ustedes*. De sus distintas abreviaturas (*Ud.*, *Vd.*, *U.* y *V.*), la más frecuente hoy, y también la más recomendable, es *Ud.*, cuyo plural es *Uds.* Todas ellas deben escribirse con mayúscula inicial.

2.2 Valores semánticos de los pronombres de tratamiento

El significado es el contenido mental que le es dado al signo lingüístico. Es el concepto o idea que se asocia al signo en todo tipo de comunicación, como es el contenido mental. En nuestro caso, el significado de los PT está estrechamente relacionado con aspectos sociales, culturales y psicológicos, como lo demuestra el hecho de que una situación social bien definida facilita la interacción lingüística, mientras que si existe ambigüedad social o psicológica los hablantes pueden encontrarse con problemas a la hora de elegir el pronombre adecuado. Los PT no sólo pertenecen a la categoría lingüística de los pronombres, sino también al paradigma de los términos vocativos utilizados en las relaciones sociales interpersonales [14:9-10]. De acuerdo con Friedrich [15:219], “el tratamiento proporciona un nexo accesible analíticamente entre las categorías obligatorias de la gramática y un segundo ámbito de las categorías semánticas que reflejan líneas igualmente

³ Hoy en día aún se conserva la forma *su merced* en Colombia, Ecuador [12:367] y la República Dominicana [13].

obligatorias de la estructura social: los pronombres de segunda persona ocupan el límite entre la 'gramática profunda' y el interior mismo de la sociedad".

Para aclarar el significado social, cultural y psicológico nos acercamos primero a algunos diccionarios. Hemos elegido los cuatro siguientes como referencia: el *DRAE* [16], el *Gran Diccionario de la Lengua Española* (Laorusse) [17], el *Diccionario de uso del español* (María Moliner) [18], y por último, el *Diccionario del Español Actual* (Manuel Seco) [19].

2.2.1 Tú

Comparando los cuatro se observará que *tú* es la forma empleada en situaciones informales, familiares, no de respeto. Se puede usar coloquialmente con sentido impersonal y para llamar la atención a uno. Sin embargo, cabe destacar que, aunque generalmente *tú* se usa para designar a la persona a quien se habla o a la persona que escucha, en ciertos contextos se puede observar que esta forma también tiene valor de indeterminación. En este caso, se produce una discordancia, entendida como falta de correspondencia, al no coincidir persona gramatical y referencia real, pero mantiene la concordancia formal con el núcleo verbal como consecuencia de una dilatación en el significado de la forma que da lugar a que la segunda persona gramatical, concreta, específica e imprescindible en la comunicación, se diluya en la indeterminación que abarca todo lo que no sea yo, esto es, el "no-yo" [20:4].

2.2.2 Usted/ustedes

Respecto al *tú*, *usted* funciona como la variante de cortesía, formal, de respeto y distanciamiento, e indica jerarquía. Sin embargo, estas etiquetas son valores del *usted* peninsular, no panhispánico. Por un lado, en ciertas zonas de América Latina, como Colombia (Bogotá), Venezuela (Mérida), por ejemplo, *usted* se encuentra en dos extremos en el sistema pronominal, es decir, de máxima formalidad así como máxima confianza.

Por otro lado, respecto a su forma plural, *ustedes* en América tienen un significado neutro, en otras palabras, ni confianza, familiaridad, acercamiento, ni distanciamiento, cortesía, ya que es casi la única forma de segunda persona plural en ese territorio, sin tener en cuenta el valor de *vosotros*.

2.2.3 Vosotros/vosotras

Según estos diccionarios, *vosotros/vosotras* posee el mismo aspecto que *tú*, es decir, se emplea en situaciones familiares, no de respeto.

2.2.4 Vos

Revisados los cuatro diccionarios sobre el *vos*, debemos hacer los siguientes comentarios:

En primer lugar, a excepción del diccionario de Manuel Seco, los otros definen el *vos* desde el punto de vista de su uso antiguo y el actual americano, que nos parece más apropiado ya que las dos entradas tienen el mismo peso de importancia.

En segundo lugar, algunos de ellos tratan de su género, número, o conjugación, pero ningún diccionario abarca todas las informaciones.

Por último, respecto a sus valores semánticos, función sintáctica y distribución geográfica, si bien algunos diccionarios dedican un buen espacio a estos conceptos, creemos que existen bastantes errores. Por ejemplo, en muchos países *vos* no equivale a *tú* (*Larousse*), que son dos pronombres de distintos grados de confianza e intimidad, o bien, la conjugación verbal no tiene un mismo informe (*María Moliner*).

Dejando de lado los diccionarios, y a pesar de los significados permanentes de los pronombres, cabe decir que los valores semánticos de las variantes de trato no son constantes, siendo redefinidos en función de las peculiaridades de cada contexto de situación. Así, el uso de *T* (*tú*, *vos*, *vosotros*) no está restringido solo a los contextos de situación informales y familiares, sino que también puede ser empleado, además de para indicar diferencia de estatus, para manifestar la ruptura en la relación de los interlocutores. Así afirma la [1:1251]: "en general, las imprecaciones y otras formas del discurso que revelan enojo favorecen que se trate de *tú* a personas a las que normalmente se dispensa trato de respeto".

Respecto al *V* (*usted*, *ustedes*), éste suele ser la forma de trato convencional no marcada en las interacciones con extraños o personas con las que se mantiene poca relación, pero también puede ser usada en situaciones íntimas como muestra de cariño o afecto [21:65]. Por ello, podemos llegar a

la conclusión de que, por una parte, el significado de la díada es ocasional y enteramente dependiente del contexto del discurso, constituyéndose en uno de los mejores y más accesibles indicadores de los significados sociales [22:30] y, por la otra, el contexto lingüístico resulta irrelevante para la interpretación “indefinida” o “personalizada”, dependiendo la misma enteramente del contexto interaccional [23:101-123].

2.3 Sistemas pronominales en el mundo hispánico

El sistema pronominal de segunda persona constituye uno de los aspectos más complejos de la Gramática española. Si bien solo existen cuatro sistemas pronominales en el mundo hispánico [3:1401], la situación se hará más intrincada si a esta complejidad le agregamos la determinada por la combinación de estos sistemas con las formas verbales, puesto que las posibilidades de combinación son múltiples y variadas, especialmente en las regiones voseantes. El uso de *vosotros* divide el mundo hispánico en dos grandes sistemas pronominales. Como ilustra la tabla 1, la mayor parte del español peninsular posee la oposición *vosotros/ustedes* en plural, mientras que el resto del dominio hispanohablante solo tiene la forma *ustedes* para la segunda persona plural.

Tabla 1. DISTINCIÓN PRINCIPAL PRONOMINAL DEL MUNDO HISPÁNICO

Español peninsular	Español canario y americano
vosotros/as	ustedes
ustedes	

Por su parte, el sistema canario y americano puede subdividirse en otros tres sistemas pronominales, el americano y canario tuteante, el americano voseante y el tuteante/voseante. A continuación, nos centramos en los cuatro sistemas junto con su paradigma nominal y verbal sucesivamente.

2.3.1 Sistema pronominal 1: español peninsular

Tabla 2. SISTEMA PRONOMINAL 1

	Singular	Plural
I	tú	vosotros/as
II	usted	ustedes

Este sistema consta de cuatro formas distribuidas simétricamente, de modo que es el único que conserva las diferencias de *respeto/cortesía/distanciamiento*, etc. en el plural, contraponiendo *vosotros/as* a *ustedes*.

Considerando que el sistema de tratamientos se organiza de distinta manera en cada época dependiendo de la estructura social [24] este sistema es el actual empleado en toda la Península Ibérica, salvo en Andalucía Occidental, que abarca las provincias de Huelva, Sevilla, Cádiz y Málaga, así como algunas partes de Córdoba y Jaén [1:193].

2.3.2 Sistema pronominal 2: español tuteante

Tabla 3. SISTEMA PRONOMINAL 2

	Singular	Plural
I	tú	ustedes
II	usted	

Este sistema solo se diferencia del anterior por tener en el plural una única forma: *ustedes*. Además de las provincias de Andalucía que citamos anteriormente y en Canarias, se emplea también en la mayor parte de México, Perú, Las Antillas, Venezuela, Panamá, Ecuador, en la costa atlántica colombiana y en una pequeña zona de Uruguay.

2.3.3 Sistema pronominal 3: español voseante

Tabla 4. SISTEMA PRONOMINAL 3

	Singular	Plural
I	vos	ustedes
II	usted	

El sistema 3 es el de la América voseante, que está compuesta por Argentina, Paraguay, Costa Rica y Nicaragua. En estas zonas la forma *vos* se conserva pero no con el valor de deferencia que todavía tenía al comienzo de la colonia, sino como forma de familiaridad, equivalente del *tú* peninsular y de la América tuteante. En Argentina el voseo es norma general en todo el país en todos los ámbitos, aunque quedan zonas en el noroeste en las que el *vos* alterna con el *tú*.

2.3.4 Sistema pronominal 4: español tuteante/voseante

Tabla 5. SISTEMA PRONOMINAL DEL SISTEMA 4

	Singular	Plural
I	vos	ustedes
	tú	
II	usted	

Es el sistema más complejo y complicado de describir. Según Calderón Campos [6:230], algunos investigadores creen que se trata de un sistema tridimensional (*vos/tú/usted*), mientras que otros prefieren considerarlo como dos dos sistemas bidimensionales superpuestos (*vos/usted*; *tú/usted*). Este sistema se encuentra en Chile, Uruguay, Chiapas (de México), Guatemala, El Salvador, Honduras, oeste de Panamá, oeste de Venezuela, gran parte de Bolivia, partes de Colombia, la zona andina ecuatoriana y zonas rurales del norte y sur de Perú.

2.4 Paradigmas verbales

Aunque el tema fundamental de este estudio son las FPT, no podemos dejar de lado las formas verbales puesto que ambas tienen una estrecha relación siendo el español una lengua flexiva, y por otra parte.

2.4.1 Paradigma verbal del español peninsular

La multiplicidad de sistemas pronominales llega a un grado de complejidad mucho mayor cuando tomamos en cuenta su combinación con distintos tipos de formas verbales. Esta complejidad se percibe sobre todo en los sistemas pronominales 3 y 4, ya que los sistemas 1 y 2 en que la única forma de segunda persona singular de *confianza/acercamiento/formal* es *tú*, no plantean problemas, puesto que *tú* se construye regularmente con las formas verbales de tuteo estandarizadas [3:1408].

2.4.2 Paradigma verbal del voseo

El voseo se refiere al uso del pronombre *vos* como FT dirigida a un solo interlocutor, así como al empleo de las varias desinencias que reflejan los rasgos gramaticales de este pronombre en la flexión verbal (NGLE, 2009 I: 205). Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* [4], existen dos tipos de voseo, el voseo reverencial y el voseo dialectal americano. Con lo referente al primer caso, dice:

Consiste en el uso de *vos* para dirigirse con especial referencia a la segunda persona gramatical, tanto del singular como del plural. Esta fórmula de tratamiento de tono elevado, común en épocas pasadas, solo se emplea hoy con algunos grados y títulos, en actos solemnes, o en textos literarios que reflejan el lenguaje de otras épocas. *Vos* es la forma de sujeto (*vos decís*) y de término de preposición (*a vos digo*), mientras que *os* es la forma de complemento directo (*os vi*) y de complemento indirecto sin preposición (*os digo*). El verbo va siempre en segunda persona del plural, aunque nos dirijamos a un solo interlocutor: «*Han luchado, añadió dirigiéndose a Tarradellas, [...] por mantenerse fieles a las instituciones que vos representáis*» (GaCandau Madrid-Barça [Esp. 1996]). Como posesivo se emplea la forma vuestro: *Admiro vuestra valentía, señora*. Los adjetivos referidos a la persona o personas a quienes nos dirigimos han de establecer la concordancia correspondiente en género y número: *Vos, don Pedro, sois caritativo; Vos, bellas damas, sois ingeniosas*.

Sin embargo, es mucho más extendido el uso del voseo dialectal (*ibíd.*):

Más comúnmente se conoce como voseo el uso de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural (o derivadas de estas) para dirigirse a un solo interlocutor. Este voseo es propio de distintas variedades regionales o sociales del español americano y, al contrario que el voseo reverencial, implica acercamiento y familiaridad.

En función de las propiedades gramaticales se divide el voseo dialectal en tres tipos, cuyas características tratamos a continuación.

Voseo flexivo pronominal

En el voseo flexivo pronominal se usan desinencias verbales que ahora poseen rasgos del singular, pero que antiguamente correspondían a la segunda persona del plural. El pronombre *vos* concuerda con distintas formas en la flexión verbal en función de factores geográficos y sociales, por ejemplo, *vos tenés*, *vos tenéis* y *vos tenís*. Cabe mencionar que, por un lado, la forma *vos tenéis* constituye una variante del voseo sobre todo en las áreas caribeña y andina.

Voseo flexivo no pronominal

Consiste en la presencia del paradigma pronominal exclusivamente tuteante acompañado de formas verbales de segunda persona de plural, en los tiempos en que estas formas suelen aparecer: *tú estái(s)*, *tú tenés* o *tú tenís*. Es característico del español de Uruguay y de Chile.

Voseo no flexivo

El voseo flexivo no pronominal se caracteriza por la presencia del paradigma pronominal voseante junto con formas verbales propias del tuteo en todos los tiempos verbales, por ejemplo, *vos tienes*. Este tipo de voseo es el menos frecuente de los tres tipos.

Hay que señalar que el voseo flexivo (pronominal y no pronominal) tiene la característica de usar formas verbales específicas en el presente de indicativo y en el subjuntivo, en el pretérito perfecto simple y en el imperativo, aunque algunos países, como veremos a continuación, también poseen formas de voseo para el futuro de indicativo.

2.4.3 Visión general por países

En los apartados anteriores tratamos de los sistemas pronominales y paradigmas verbales del mundo hispánico. Sin embargo, considerando que existe un cierto número de formas diferentes empleadas en las diferentes regiones y que no hay ninguna manera uniforme para resumir todas las comunidades, opinamos que la forma más adecuada de abordar los usos diferentes será, tal vez, por países o regiones.

España

En la mayor parte de España se usa el sistema pronominal 1. En el resto, Andalucía occidental y Canarias, se emplea el sistema pronominal 2, el tuteante. Sin embargo, aunque ha desaparecido el *vosotros* en el español coloquial de Andalucía occidental, las formas verbales de segunda persona de plural siguen lo mismo. Así que es muy normal oír construcciones como *ustedes tenéis*⁴. Además, se registra la combinación del pronombre *vosotros* con una forma de voseo flexivo (*vosotros tenés*) en ciertos núcleos rurales del norte de España, como Felechosa [1:1262].

Argentina

Argentina es uno de los países rioplatenses (junto con Paraguay) en que está generalizado el voseo, y el *vos* constituye la forma general del trato de confianza. Se exceptúan algunas áreas del extremo meridional que no son voseantes, y en las que se tutean las personas de edad avanzada y pertenecientes a familias de clase alta [1:211]. Fuera de esta región, el uso del tuteo puede obedecer a otros factores, por ejemplo, cuando uno se dirige a los hispanohablantes de otras áreas lingüísticas a los que se desea tratar con confianza y sin distanciamiento.

Respecto a las diferencias regionales en el empleo del voseo, cabe observar algo interesante. A diferencia de su forma estándar de la segunda conjugación (*vos comés*), se registra *vos comís* en las provincias de Río Negro, Córdoba, la Región de Rivadavia y en el interior de las provincias del noroeste, uso que se considera rústico [1:1264].

Paraguay

⁴ Para más información, véase Mondéjar: *El verbo andaluz. Formas y estructuras* [25].

Igual que en Argentina, en Paraguay también se generaliza el uso del voseo flexivo pronominal, pero se observa que en los niveles más formales alterna el tuteo. A pesar de las formas del presente del subjuntivo registradas en la tabla (*vos amés, vos comás, vos vivás*), hay que indicar que este tiempo suele mostrar la morfología tuteante combinada con el voseo pronominal: *vos ames, vos comas y vos vivas*. Las variantes voseantes de este tiempo verbal solo son comunes en ciertos círculos sociales de marcada influencia argentina, y suelen emplearse en los contextos negativos [1:212].

Uruguay

En Uruguay el voseo flexivo pronominal (*vos amás, vos comés, vos vivís*) alterna con el voseo no pronominal (*tú amás, tú tenés, tú vivís*). Más concretamente, la primera pauta se nota en algunos núcleos urbanos, mientras que la otra sobre todo en Montevideo, donde esta forma tiene más prestigio [1:212]. No obstante, además de estas, los departamentos fronterizos con el Brasil y ciertos núcleos urbanos del sur (Maldonado, Rocha, parte de Canelones) son zonas de tuteo exclusivo (*tú amas, tú comes, tú vives*). El relevante uso del pronombre *tú* probablemente se debe al influjo del portugués del sur de Brasil, que es tuteante también [7:30]. Además, respecto al sistema pronominal, en este país suelen alternar las formas tuteantes y las voseantes en los contextos de caso oblicuo (con *vos/contigo, para vos/para ti*), fenómeno más frecuente entre los jóvenes, aunque también se da entre los adultos [1:1264].

Chile

El sistema pronominal de este país consiste en tuteo y voseo, y su situación es bastante complicada. La valoración sociolingüística de *vo(s)* depende de la situación en que la forma ocurre: (I) si se trata de un acto de comunicación normal, público, la opinión es condenatoria, considerándose un uso de bajo nivel, de gente de baja condición cultural y social. En boca de personas capaces de diferenciar tuteo y voseo frente a desconocidos resulta incluso provocador e insultante sobre todo en su versión pronominal; (II) si se emplea en el marco de la vida íntima funciona en cambio como instrumento expresivo de mayor familiaridad o cohesión de grupo que el tuteo estándar.

Usted implica distancia real frente a extraños o situacional entre conocidos, o bien respeto frente a superiores y personas mayores del mismo círculo, y, dentro de la familia, a abuelos, padres y parientes mayores. Su valor permite usarlo como arma retórica para evitar el tuteo con alguien que pretenda introducirlo sin acuerdo previo. El *ustedeo* meramente verbal provoca menor distancia que el pronominal, por lo que constituye una suerte de etapa intermedia respecto del tuteo (*Tía, ¿sabe dónde viven los López?*).

Por otra parte, la NGLE [1:212] afirma que el voseo es más habitual en la región septentrional que en las otras, y también más abundante en el lenguaje familiar y coloquial, sobre todo entre los jóvenes. El tuteo es más formal. En cuanto al paradigma verbal, el voseo flexivo no pronominal es más frecuente, y el voseo flexivo pronominal se considera excesivamente coloquial. Desde el punto de vista de los valores semánticos, *usted* marca el respeto y distancia, en tanto que *vos* expresa la confianza y la informalidad, y *tú* se halla entre los dos extremos, empleado como una forma de confianza y formalidad intermedia [26:41].

Otro fenómeno notable que consiste en la pronunciación de la *-s* final. Se pronuncia o bien como una leve aspiración (lo que se registra gráficamente como *-h* o incluso *-j*), o bien no se pronuncia para nada [27:74]. Esto existe en la conjugación de todos los tiempos verbales.

Perú

En Perú la forma más habitual es el tuteo. Allí el voseo aparece sólo en zonas limitadas en el extremo sur y norte del país: en el sur, la ciudad de Arequipa, es la más vigorosa del voseo; en el norte el voseo es generalmente sólo pronominal, y aparece con un vigor decreciente. En Huánuco se ha anotado un uso arcaico de *vos* reverencial, donde se usa éste para sustituir al *usted* que ya no se siente tan ceremonioso. Otras ciudades norteñas donde se puede oír el *vos* son Cajamarca, Ancash y San Martín [27:76].

Bolivia

En Bolivia coexisten el tuteo y el voseo. El primero se considera culto, mientras que se utiliza el segundo en algunas áreas urbanas y zonas rurales en el habla informal. Se puede dividir Bolivia en dos regiones principales, la región *camba* y la región *colla*. La zona *camba* está situada al norte y este del país, y la zona *colla* al sur y oeste. En la zona *colla* alternan el *tú* y el *vos* pero la forma verbal es generalmente tuteante, salvo en el caso de imperativo (*amá, comé, viví*). También en las ciudades de Oruro, Potosí y Tarija se oye el voseo verbal de pauta chilena. En la zona *camba*, por otra parte, el

voseo constituye norma regional. Se usa el voseo flexivo pronominal en presente de indicativo y subjuntivo.

Ecuador

En este país el voseo es un fenómeno en retroceso, que solo se registra en ciertas áreas rurales y de forma coloquial. Alterna con el tuteo en la Sierra y la Costa. En la zona de la costa, el voseo es de tipo flexivo pronominal (*vos amás, vos comés, vos vivís*), mientras que en la sierra el voseo posee aspectos del tipo chileno (*vos amái, vos coméi, vos vivi*). En las dos zonas se documentan casos del voseo no flexivo pronominal también (*vos amas, vos comes, vos vives*), pero sobre todo en ámbitos rurales. En la provincia de Esmeraldas se usan el *vos* como tratamiento de confianza en todas las clases sociales.

Colombia

El voseo en Colombia es un fenómeno regional. Es totalmente desconocido en la costa atlántica, donde el *tuteo* es general. Predomina en la zona entre la costa pacífica y el río Cauco y es más fuerte en el departamento de Antioquia como tratamiento de confianza. En el resto del país coexisten tuteo y voseo. Además, según Calderón Campos [6:225], es el segundo país donde el *ustedeo* ha alcanzado una frecuencia considerable, quedando solo tras Costa Rica. En Colombia, se ha observado que el uso de *usted* está condicionado por el sexo de los interlocutores. Los hombres emplean *usted* con hombres con la intención de expresar intimidación, y con mujeres para crear un efecto de confianza, mientras que las mujeres, usan *tú* para mostrar confianza y reservan *usted* para las relaciones no solidarias. Parece como si en el caso de las mujeres funcionara un sistema de dos elementos (*tú/usted*), y en el de los hombres uno de tres (*usted/tú/usted*), en el que *tú* ocupa una posición intermedia, entre la máxima confianza y el *usted* no solidario [12:352]. Este fenómeno también se ve en el voseo de Chile y Uruguay.

Venezuela

Venezuela es un país mayoritariamente de tuteo, pero el *vos* se encuentra todavía en el occidente, especialmente en el estado de Zulia. Allí el voseo persiste con mucha vitalidad y goza del prestigio regional. Se extiende incluso fuera de los límites de Zulia, comprendiendo parte de estado de Trujillo (hasta las ciudades de Trujillo y Valera) y alcanza a las zonas de influencia en los estados limítrofes de Lara y Falcón. Otro tipo de voseo venezolano es el andino. Se extiende en ámbitos familiares y rurales a lo largo de los estados de Táchira, Mérida, parte de Trujillo y sur del estado Lara [1:214].

Guatemala

El voseo es la forma más general en Guatemala, ya que se extiende a todas las clases sociales, especialmente si el tratamiento es informal o familiar. Carricaburo afirma que, con respecto al voseo, hay un prejuicio sexista [7:43]. Esto significa que los hombres usan más a menudo el *vos* que las mujeres, porque el *tú* en la boca de varones implica afeminación o es incluso signo de la homosexualidad. Por otra parte, suena vulgar cuando vosea una mujer. Las parejas jóvenes se vosean, pero en compañía de otros la mujer pasa al *tú*. Sin embargo, en las situaciones más formales se emplea exclusivamente el tuteo para el tratamiento de confianza.

El Salvador

En El Salvador coexiste voseo y tuteo, pero se prefiere el tuteo en las escuelas y en los medios de comunicación. De hecho, se observa una tendencia a evitar el voseo pronominal en el habla más formal y a sustituirlo por el tratamiento de *usted*. El *tú* les sirve a los salvadoreños como una fase intermedia de confianza, es decir, entre el muy íntimo *vos* y el formal *usted*. Significa amistad pero sin la confianza que requiere el *vos* [27:79-80].

Honduras

En el español general de Honduras predomina el voseo flexivo pronominal, especialmente en la lengua oral, en el ámbito familiar y en los registros coloquiales. Sin embargo, en los ámbitos formales (en el trabajo, por ejemplo) es dominante el tuteo, y, además, se nota una alta preferencia por el *usted* para personas desconocidas y en los encuentros callejeros [27:79].

Nicaragua

En Nicaragua es más común el voseo verbal en la lengua oral, mientras que a la hora de escribir se prefiere el *tuteo*. Según Carricaburo el *vos* ganó terreno sobre *usted* como resultado de la revolución

y se vosea más rápida y fácilmente a una persona desconocida que en otros países centroamericanos [7:45].

Costa Rica

Ante todo tenemos que afirmar que el voseo flexivo pronominal está completamente generalizado en Costa Rica [1: 215], pero el tuteo pronominal está marcado sociolingüísticamente. Según Solano Rojas:

El *tú* tiene dos valores sociales contrapuestos, dependiendo de si es oral o escrito. La forma de tratamiento *tú* es negativa oralmente: cursi, pedante, afeminada; pero si es escrita se carga de valores sociales positivos, es un marcador de prestigio, de buena educación, de lengua culta y es la única aceptada y adecuada, frente a *vos* que en forma escrita resulta inadecuado según los informantes. El 100% escribe siempre de *tú*, inclusive las cartas familiares (1994).

Este fenómeno se debe, según Kapovic [27:78], a la influencia de las escuelas de este país, que siguen enseñando las formas *tú* y *vosotros*, prácticamente inexistentes en la lengua hablada. Esto ha producido un desfase entre el paradigma normativo y el paradigma del habla, dando lugar a una gran vacilación entre el *vos* y *tú* en las situaciones de la formalidad intermedia, como, por ejemplo, en los medios de comunicación costarricenses. Por otro lado, el *usted* en ha llegado a convertirse en una forma empleada en cualquier circunstancia y con cualquier interlocutor, lo cual supone un fenómeno distinto al de los otros países centroamericanos [28:274, 6:225].

Panamá

Entre todos los países centroamericanos, Panamá es el más tuteante. De hecho, se vosea en la península Azuero, en el oeste del país y en la frontera con Costa Rica, mientras que el tuteo se registra en la zona occidental y en la capital, con un valor rústico y obsoleto [1:215].

México

En el español mexicano es dominante el tuteo, aunque se documentan casos de voseo en el Estado de Chiapas y en la mayor parte de Tabasco, debido a la influencia de Guatemala durante la colonia. Además de este motivo, según [7:48], el voseo lo usan los grupos indígenas sin escolarizar y los hablantes más cultos como norma familiar o regional.

Cuba, Puerto Rico y República Dominicana

En estos países antillanos el voseo está casi en desuso. En Puerto Rico y la República Dominicana se usa exclusivamente el tuteo, a pesar de algunos casos del voseo reverencial. En cuanto a Cuba, se ha conservado el voseo sobre todo en las provincias de Camagüey y Granma, las cuales están compuestas por montañas y campos, de modo que los campesinos de estas zonas nunca emplean *vos* en la ciudad ni en el trato a extraños y existe entre ellos la conciencia de que el uso del voseo es incorrecto [7:49]. Además, las formas voseantes cubanas son especiales en el mundo hispánico, puesto que la forma pronominal átona y la forma posesiva no son, como en el resto del mundo voseante, provenientes del *tuteo*, sino que más bien concuerdan históricamente con el *vos*. Así que, en vez de *te* y *tuyo*, los cubanos voseantes dirán *os* y *vuestro* (*ibíd.*).

3 DIDÁCTICA DE LAS FPT EN ESPAÑOL MODERNO

Respecto al *Español Moderno* [29], y a la vista de lo que hemos dicho en la sección anterior, consideramos conveniente valorar este manual atendiendo a dos hechos. Por un lado, es el manual más complejo, más estructurado y más sistemáticos de los existentes en China, y por eso es el más utilizado en la licenciatura de Filología Hispánica en las universidades chinas. Por otro lado, hay que declarar su ausencia de cualquier referencia a las funciones comunicativas, sección generalmente introducida en todos los manuales occidentales actuales. Conocimientos tan importantes como los provenientes de la pragmática y la sociolingüística tampoco se han introducido en los libros. Los cuatro libros cubren las necesidades de un conocimiento de fonética, en cierto sentido, de gramática y de léxico, ya que el contenido de los textos está claramente al servicio de las estructuras gramaticales, pero, no satisfacen, ni mucho menos, las necesidades comunicativas a las que sirve el sistema gramatical, es decir, son justamente estas necesidades las que activan la competencia gramatical como recurso para una comunicación eficiente. El objeto de estudio que hemos elegido –

las FPT— es muy ilustrador a este aspecto porque son unidades en las que confluyen aspectos sociolingüísticos, pragmáticos y gramaticales. Por esta razón, a continuación, analizamos la enseñanza de las FPT en *Español Moderno* desde esos tres puntos de vista.

3.1 Nivel pragmático

Para poder comunicarse en una lengua extranjera de forma adecuada se deben adquirir una serie de competencias que van más allá de lo puramente lingüístico. Es decir, se necesitan una serie de subcompetencias paralingüísticas, gestuales, performativas, pragmáticas, psicosociales y sociolingüísticas. Por este motivo, actualmente en la didáctica de las lenguas extranjeras se prevé la introducción de la pragmática en el aula. En el ámbito pragmático, la cortesía es precisamente uno de los aspectos de mayor interés en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que se trata de un ejemplo claro de la diversidad cultural, que puede provocar fenómenos de interferencia pragmática [30]. Entre todas las formas lingüísticas relacionadas con la cortesía en español, destacan principalmente el uso de determinadas formas verbales, especialmente el condicional y el imperativo, y el uso de los pronombres personales de tratamiento *tú/usted* (y, de modo más general, en la función apelativa), que analizamos a continuación.

En primer lugar, debemos confirmar que, a lo largo de los cuatro libros, se ha mencionado dos veces el concepto de cortesía, concretamente en la sección de gramática de las lecciones 8 y 9 del volumen III (figura 2).

语法 GRAMÁTICA	四、陈述式过去未完成时表示委婉语气 (Pretérito imperfecto de indicativo en fórmulas de cortesía)
一、简单条件式表示委婉语气 (Condicional simple en fórmulas de cortesía) 简单条件式经常用来表示委婉的语气。试比较： 1) Señorita, ¿puede hacerme un favor? 小姐, 那个忙行吗? (语气比较生硬) Señorita, ¿podría usted hacerme un favor? 小姐, 您能帮我个忙吗? (语气委婉, 似乎商量的余地更大了。意思是: 如果您有空, 能不能帮我一个忙。) 2) Deben quedarse. 诸位必须留下来。(语气比较生硬, 实际上是命令。) Deberían quedarse. 诸位最好留下来。(语气比较委婉, 相当于劝告。) 3) Quiere hablar con usted. (语气直接生硬, 实际上是一种硬性要求: 我要跟您说话。) Querría hablar con usted. (语气委婉, 是一种商量的口吻: 真想跟您谈谈。)	和简单条件式一样, 陈述式过去未完成时也可以表示委婉的语气。例如: 1) —¿Qué deseaba usted? —la señorita preguntó al anciano. 2) Queríamos pedirles un favor. 两句中的陈述式过去未完成时都具有陈述式现在时的时值。

Fig. 2. CORTESÍA EN ESPAÑOL MODERNO (págs. 214 y 247)

Una vez leídos estos dos fragmentos, queríamos hacer algunos comentarios. En primer lugar, si bien en los textos originales los autores han mencionado el lema *cortesía* (figura 54 y figura 55), en su parte homóloga han puesto *委婉* [wěi wǎn], que literalmente significa *eufemismo*. *Cortesía* y *eufemismo* son dos conceptos distintos; por consiguiente, no se pueden usar como sinónimos. Además, puesto que estos textos se refieren a la cortesía de la Pragmática, no se debe usar el otro término como lema equivalente. Este fallo es consecuencia de que, a nuestro modo de ver, los autores habrán confundido las dos voces, y considerarían que tienen el mismo significado.

En segundo lugar, la aparición de la noción de cortesía solo y exclusivamente se debe al desarrollo de la gramática. Es decir, si no se hubiera presentado el condicional simple y el pretérito imperfecto, no se habría mencionado esta palabra. En vez de introducirla desde el punto de vista pragmático, la presencia de *cortesía* en este manual solo supone una pieza al servicio de la explicación de la Gramática, en concreto de la enseñanza de determinados usos de esos tiempos verbales.

En tercer lugar, si bien el condicional simple se emplea para expresar deseos, necesidades o consejos de manera cortés, suavizando ciertas afirmaciones, la cortesía no es un valor propio de este tiempo verbal y, por ello, sólo algunos verbos conjugados en condicional reflejan este uso, como por ejemplo *deber*, *desear*, *gustar*, *querer* y *saber*. No obstante, el manual no presenta una explicación. En consecuencia, imaginamos que los alumnos utilizarán cualquier verbo en este tiempo verbal para suavizar la presión ejercida sobre el interlocutor.

Además, en las oraciones utilizados como ejemplo solo aparecen los pronombres *usted* y *ustedes*, hecho que quizás haga a los alumnos pensar que estos tiempos verbales solo tienen la función de “eufemismo” cuando se combinan con *usted/les*.

Por último, en ninguno de los volúmenes se ha prestado una demostración explícita sobre qué es cortesía, o cuándo hay que usarla. Como no hay una explicación previa, suponemos que los alumnos la consideran igual que en su lengua materna y, seguramente, la utilización solo por transferencia lingüística.

Además de la cortesía, también supone una sección de la Pragmática la interpretación del significado de la alternancia entre *T* y *V*. Sin embargo, no hemos localizado ningún caso en las conversaciones de cambio de *T* a *V*, o viceversa.

3.2 Nivel sociolingüístico

Respecto a las FPT en el ámbito de la Sociolingüística, entendemos que hay que ocuparse principalmente del valor de los pronombres (*poder, solidaridad, distanciamiento, acercamiento, respeto, cariño, informal*, etc.), la elección y uso de *T* y *V*, el cuándo y el porqué (los factores de edad, clase social, educación, etc.), así como los fenómenos fundamentales de las formas simétricas (*T-T, V-V*) y asimétricas (*T-V, V-T*), y las variantes de la segunda persona singular (*vos*). Al examinar los cuatro libros, observamos, con decepción, que a lo largo de ellos, nunca jamás se ha mencionado siquiera alguna de estas nociones tan importantes. Es decir, es absolutamente probable que los alumnos chinos no sepan que existen diferencias socioculturales entre el sistema de tratamiento en español y chino. Así que estamos seguros de que el uso de las FPT por el alumnado chino depende al cien por cien de su conocimiento sobre las de su lengua materna. Esto significa, pues, una transferencia lingüística *velis nolis*, es decir, cuanto más semejanzas existan, menos errores cometerán, y cuanto más diferencias haya entre ellas, más posibilidad de equivocarse habrá.

En cuanto a *vos*, no se ha mencionado ni una vez en los cuatro libros, ni en textos ni en ejercicios. A lo largo de los textos solamente se introduce el sistema pronominal peninsular en la lección 2 del volumen I (figura 3).

语 法 GRAMÁTICA					
一、主格人称代词 (Pronombres personales, caso nominativo):					
请看下列图表:					
性数 人称	单 数		复 数		
	阳 性	阴 性	阳 性	阴 性	
第一人称	yo 我	yo 我	nosotros 我们	nosotras 我们	
第二人称	tú 你	tú 你	vosotros 你们	vosotras 你们	
第三人称	él 他	ella 她	ellos 他们	ellas 她们	
	usted 您	usted 您	ustedes 你们, 诸位	ustedes 你们, 诸位	

1. *usted* 和 *ustedes* 是第二人称的礼貌式。书写时可以分别缩写为 *Ud.* 和 *Uds.*。在拉丁美洲地区, *ustedes* 已经完全取代了 *vosotros (tras)*。

2. *tú* 和 *ella* 带重音符号。

Fig 3. SISTEMA PRONOMINAL EN ESPAÑOL MODERNO (pág. 28)

Como vemos, en el cuadro se considera *usted* y *ustedes* como pronombres de la tercera persona, sin embargo, en la nota 1 se afirma que son formas de segunda persona, lo cual supone una explicación confusa que impediría la comprensión y utilización correctas por parte de los alumnos. Por ello, será necesario explicar a los alumnos que aunque el pronombre *usted* se refiere siempre al interlocutor (segunda persona), a efectos gramaticales funciona como un pronombre de tercera persona, y también enseñarles la historia y evolución de *usted*, seguir lo que recogimos al principio del capítulo 2 sobre las FPT en español, con el objetivo de que entiendan el porqué de su distinta conjugación verbal.

Por otro lado, respecto a las abreviaturas, también habrá que agregar las otras formas válidas (*U.*, *V.*, *Vd.*, etc.), aunque no son tan frecuentes como la otra, ya que es muy posible que lo encuentren en todo tipo de lecturas.

Por último, en cuanto a la sustitución de *vosotros/as* por *ustedes*, ya sabemos que no se halla solo en América Latina, sino también en Andalucía occidental y Canarias dentro del territorio de España. Además, en el apartado *Situación general de la enseñanza de español en China* analizamos la salida profesional de los alumnos y nos damos cuenta de que muchos se incorporan a Ministerios del Gobierno chino, empresas dirigidas por el gobierno con sucursales en otros países y empresas multinacionales, en las que no solo usarán el español peninsular, también el español de América. Por eso consideramos oportuno la inclusión de *vos*, aunque sea brevemente, en varias lecciones, explicándolo progresivamente.

Otro fenómeno llamativo en la Sociolingüística y Gramática, en nuestro caso, es el *leísmo*. Cabe destacar que, a lo largo de las lecciones 8, 9 y 10, cuando se va enseñando los pronombres acusativos y dativos, sí que se menciona este fenómeno en el apartado de gramática de la lección 10, la primera y única vez en los cuatro libros.

Una vez analizados los cuatro libros, nos sorprende la ausencia de explicación del *leísmo*. Siendo un tema complejo y complicado, en todos los volúmenes solamente ha aparecido un simple párrafo (el punto 2) en el que se trata, aunque de forma somera, hecho que nos parece inadecuado. En primer lugar, se dice que es un fenómeno que se ha localizado en “algunas zonas de España”, pero no se comenta en qué zonas a grandes rasgos (¿en el norte, o el sur?), ni la cobertura superficial (¿la mayoría de España, o una menor parte?), ni tampoco se explica la situación del *leísmo* en América Latina. En segundo lugar, solo se introduce el lema “*leísmo*”, sin declarar su desarrollo y evolución, ni el porqué de su aparición, ni un panorama de los tipos actuales (*leísmo* aparente, *leísmo* de cortesía, *leísmo* de contacto, por ejemplo). Por último, siendo un manual de enseñanza, debería orientar al alumnado hacia un uso correcto y adecuado de la lengua. Sin embargo, estos libros no presentan, respecto a *lo*, *la* y *le*, cuáles son las formas más recomendadas en una determinada situación. Después de analizar todos los libros, llegamos a la conclusión de que en ellos se ha recogido un *leísmo* general, y tanto los textos como los ejercicios tienen una preferencia de este fenómeno.

3.3 Nivel gramatical

En el plano de la Fonética y la Fonología, para cada fonema hay una explicación acompañada de un dibujo sobre el modo de articulación, el nombre de la letra en cuestión, su representación fonética y numerosos ejemplos de sílabas y palabras. Si bien se indica la distinción de sonidos pertenecientes a fonemas con un mismo punto de articulación, increíblemente no existe una reproducción sonora de tales muestras. Este es el ejemplo más notorio de la falta de adecuación pedagógica en cuanto material didáctico, un prototipo extremo de enfoque orientado al conocimiento, pero al conocimiento más abstracto y conceptual.

Por otra parte, en lo referente a los pronombres personales, y en la explicación del fonema /D/, no se mencionan los otros casos de su pronunciación en el mundo hispánico, por ejemplo, la pérdida de la pronunciación del alófono [ð], o su sustitución por [θ]. Tampoco se indica el fenómeno de la aspiración o pérdida de la *s* en posición final de sílaba o de palabra. Estas características, para nosotros, son un punto clave para la comprensión y competencia comunicativa del alumnado.

En el plano morfológico y sintáctico, respecto a los pronombres personales, se presentan al principio del volumen I su género y número gramatical, su caso (sin detallar el *leísmo*), su combinatoria con palabras de otras categorías gramaticales y su función. Sin embargo, se ha notado un gran vacío sobre la presencia y ausencia de los pronombres, así como sobre su posición. Estos libros nunca han mencionado este tema, por eso la habilidad de los alumnos en lo referente al uso de los pronombres solamente dependerá del conocimiento de su lengua materna. Puesto que, como analizamos en anteriores capítulos, el español y el chino tienen características muy distintas en este sentido, consideramos oportuno enseñarlos detalladamente comparando los dos idiomas.

En definitiva, y para finalizar esta sección, llegamos a la conclusión de que, en la enseñanza de las FPT a lo largo de los cuatro volúmenes de *Español Moderno*, se ha observado una gran falta de informaciones y explicaciones desde todos los puntos de vista. La enseñanza se centra en la Gramática, de modo que la introducción de la Pragmática y la Sociolingüística es demasiado escasa.

4 CONCLUSIÓN

En resumen, y para finalizar este trabajo, llegamos a la conclusión de que, en la enseñanza de las FPT a lo largo de los cuatro volúmenes de *Español Moderno*, se ha observado una gran falta de informaciones y explicaciones desde todos los puntos de vista. La enseñanza se centra en la

Gramática, de modo que la introducción de la pragmática y la sociolingüística es demasiado escasa. De este modo, consideramos apropiados introducir los siguientes puntos en el aula de E/LE:

- Visión general de los cuatro sistemas pronominales de tratamiento en el mundo hispánico.
- Valores semánticos de cada pronombre en cada comunidad.
- Aspectos apelativos de los pronombres de tratamiento
- Propiedades gramaticales de los pronombres de tratamiento (paradigma pronominal y verbal, regla de conjugación, presencia y ausencia de los pronombres sujetos, posición de los pronombres sujetos).
- Factores de la elección de los pronombres de tratamiento en determinados contextos comunicativos.
- Formas nominales de tratamiento en la interferencia lingüística

Según nuestra experiencia, es recomendable (i) introducir el uso de los pronombres del español peninsular en la primera parte del texto, y cuando los estudiantes tienen una idea aproximada sobre sus aspectos generales, se les enseñan los sistemas pronominales americanos; (ii) presentar fotografías y dibujos o diálogos ya establecidos a los que hay que asociar un dibujo o una foto⁵; (iii) explicar los pronombres en un texto escrito, que funciona al mismo tiempo como presentación gramatical y texto de lectura. En el texto se especifican las particularidades de uso de los dos pronombres, y se describe una función más amplia, en comparación con la cultura china, del uso del T/V; (iv) presentar las particularidades del español de Latinoamérica en una unidad aparte, especificando a lo largo de todas las explicaciones si hay diferencias entre el español de España y el de Latinoamérica.

Si bien hagamos hincapié en los sistemas de tratamiento latinoamericanos, no debemos olvidar que la riqueza de la lengua hace que cada vez nos resulte más difícil esquematizarlos no solo según el contexto o la subjetividad del hablante, sino también desde un punto de vista geográfico, puesto que los usos de *tú/vos/usted* cambian de forma rápida. Así pues, no tendríamos que tratar de que el alumnado domine el uso de todas las variantes en todos los aspectos, sino de que tenga la información intercultural necesaria con el objetivo de poder interpretarlas de forma adecuada y apropiada según la variante cultural en que se encuentre. Por ende, deseamos, a través de las unidades que hemos diseñado, enseñar a los alumnos los aspectos fundamentales de las FPT, que les van a servir en su futuro, sea en estudios posteriores sea en el mundo laboral, para que interactúen adecuadamente.

REFERENCIAS

- [1] Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. 2009.
- [2] Brown, Roger y Gilman, Albert. "The pronouns of power and solidarity". En Thomas A. Sebeok (ed.), *Style in language*. Cambridge, MA: MIT Press.. Págs. 253-276. 1960.
- [3] Fontanella de Weinberg, Beatriz. "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico". En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. 1999. Págs. 1399-1425.
- [4] Real Academia Española. *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Espasa. 2005.
- [5] Nebrija, Antonio de. *Gramática de la lengua castellana. Estudio y edición de Antonio Quilis*. Madrid: Editora Nacional 1984 [1492].
- [6] Calderón Campos, Miguel. "Capítulo 4. Formas de tratamiento". En Milagros Aleza Izquierdo y José María Enguita Utrilla (coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Universitat de València, Valencia. 2010.
- [7] Carricaburo, Norma Beatriz. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros. 1997.

⁵ Es decir, se omite la explicación escrita a los estudiantes, y se les presentan directamente los ejercicios, que, con su estructura, pueden dar origen a una explicación en el aula por parte del profesor, o a un debate. Cuando los pronombres personales se presentan por segunda vez, se propone un ejercicio en el que, para distintas situaciones comunicativas, los estudiantes son invitados a indicar si eligen la forma T o V según la edad – el encabezamiento del ejercicio especifica que puede que no haya una única solución.

- [8] Calderón Campos, Miguel. "Variantes formales y valores semánticos de (v)os(otros) en la diacronía del español", en Castañer Martín, Rosa M.^a y Vicente Lagüens Gracia (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.^a. Enguita Utrilla*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico. 2010. págs. 135-147.
- [9] Obediente Sosa, Enrique. "Visión diacrónica y dialectal de las formas de tratamiento en los Andes venezolanos". En Claudia Borgonovo et al (eds.), *12th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville. Págs. 87-96. 2010.
- [10] Bertolotti, Virginia. "La gramaticalización de usted: un cambio lingüístico en proceso. Evidencias en el Uruguay del siglo XIX". *Filología e Lingüística Portuguesa*. 2010. 12(1), págs. 149-177.
- [11] De Jonge, Bob. "El desarrollo de las variantes de vuestra merced a usted". *Actas del II Congreso de la Región Noroeste de Europa de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. 2005. Pág. 22.
- [12] Placencia, María Elena. "El estudio de formas de tratamiento en Colombia y Ecuador", en Hummel, Martin; Betina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (eds.), *Fórmulas y formas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, El Colegio de México. 2010. Págs. 341-374.
- [13] Hummel, Martin; Betina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (eds.). *Fórmulas y formas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, El Colegio de México. 2010. Págs. 271-291.
- [14] Mühlhäusler, Peter y Harré, Rom. *Pronouns and people: the linguistic construction of social and personal identity*. 1990. Oxford: Basil Blackwell.
- [15] Friedrich, Paul. *Structural implications of Russian pronominal usage*. En Bright (ed.), *Sociolinguistics*, The Hague: Mouton. 1966. Págs. 214-259.
- [16] Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. 2001.
- [17] Larousse. *Gran Diccionario de la Lengua Española*. París: Editorial Larousse S. A.. 2007.
- [18] Moliner, María. *Diccionario de uso del español (3ª versión)*. Madrid: Gredos. 2007
- [19] Seco, Manuel. *Diccionario del Español Actual (volumen I y II)*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones. 1999.
- [20] Déniz Hernández, Margarita. "El uso de las fórmulas de tratamiento en la actualidad: las formas tú y usted en el español de Canarias". *Pronoms de 2ª personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe*. 2003.
- [21] Rodríguez Mendoza, Juana. *Lenguaje y sociedad: la alternativa tú/usted en San Sebastián de La Gomera*. Tesis doctoral, Universidad de la Laguna. 2003.
- [22] Weinerman, Catalina Haydée. *Un nuevo campo de investigación social: el estudio sociolingüístico del tratamiento pronominal en diádas*. Buenos Aires: Instituto Torcuato di Tella. 1969.
- [23] Lavandera, Beatriz R. "Tensión entre lo impersonal y lo personal en la organización del discurso", *Variación y significado*, Buenos Aires: Hachette. 1984.
- [24] Martínez Gavilán, María Dolores. "Formas de tratamiento en el siglo XVII", *Estudios humanísticos: Filología*. 10. 1988. Págs. 85-105.
- [25] Mondéjar Cumpián, José. *El verbo andaluz. Formas y estructuras*. Madrid: CSIS. 1970.
- [26] Kim, Uh-sung. "Observaciones sobre el uso de las fórmulas de tratamiento pronominales en el español de Chile". *Estudios Hispánicos*, 41. 2006. Págs. 41-58.
- [27] Kapovic, Marko. "Fórmulas de tratamiento de dialectos en español; fenómenos de voseo y ustedeeo", *Hieronymus*. 1. 65-87. 2007.
- [28] Moser, Karolin. "Las formas de tratamiento verbales-pronominales en Guatemala, El Salvador, Panamá (y Costa Rica): hacia una nueva sistematización en la periferia centroamericana", en Hummel et al. (2010) [13].
- [29] Dong Yan Sheng y Liu Jian. *Español Moderno (5 vols.)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 1999-2008.
- [30] Bani, Sara y Nevado, Almudena. "Aproximación a la cortesía verbal en manuales E/LE". *Artifara*. 2004.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (L3)

Pablo Encinas Arquero

University of Nottingham, Ningbo (CHINA)

pablo-encinas.arquero@nottingham.edu.cn, pabloencinas@gmail.com

Resumen

Durante el presente curso académico hemos llevado a cabo en la Universidad de Nottingham Ningbo (China) un estudio sobre la percepción de los alumnos del estudio de la gramática bajo el ámbito teórico de la metodología comunicativa. Dicho estudio se enmarca dentro de una tendencia pedagógica más amplia a nivel institucional cuyo objetivo es desarrollar la autonomía e independencia de nuestros estudiantes en su aprendizaje. En la presente comunicación se exponen, (tras las consideraciones teóricas pertinentes) en primer lugar, la metodología de trabajo utilizada con nuestros estudiantes. En segundo lugar, se analizan los resultados obtenidos a partir de, por un lado, un cuestionario de percepción/evaluación de esta nueva metodología, y por otro lado, diferentes pruebas de evaluación final. Por último, se visualizará una pequeña muestra de la actuación de nuestros estudiantes en dicha actividad.

Palabras clave: gramática, español (L3), autonomía de aprendizaje, metodología comunicativa, sinohablantes.

1 INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más controvertidos y que mayor atención ha recibido durante la larga historia del aprendizaje y la enseñanza de segunda lenguas es precisamente el de la importancia o el papel que la gramática juega en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque, si bien es cierto, que existen posturas intermedias, suele primar la dicotomía en estos campos del saber en los que nos movemos. De ahí que, por un lado, nos encontremos con aquellos que consideran la gramática una parte fundamental de la enseñanza de idiomas, cuya función va más allá del plano meramente estructural, de hecho todavía en muchos centros universitarios se sigue dividiendo el estudio de una L2 en clases de gramática, destrezas auditivas, conversación etc. Y por otro lado, encontramos a aquellos que ven en la gramática la madre de todos los males que acechan al incauto estudiante de idiomas. Male [1:58] citando a Wang [2], trae a colación una resolución del National Council of Teachers of English, en la que se aprueba la abolición del uso de ejercicios de gramática aislada y de corte estructuralista que no estén sustentados en una teoría y práctica bien fundamentada.

Este debate de carácter más o menos teórico tiene una serie de implicaciones obvias en la actuación del docente. Es lógico, por tanto, que nos preguntemos si es necesario enseñar gramática en nuestras clases, y si es necesario, cuál es la mejor forma de enseñar la gramática. En los tiempos que corren, con frecuencia, el profesor es una suerte de pieza o engranaje intermedio entre el alumnado y las altas esferas de la organización para la que trabaja, de ahí que haya importantes restricciones a la hora de aplicar metodologías experimentales en nuestras clases.

El hecho de trabajar en una universidad inglesa enclavada en China nos otorga una serie de ventajas a la hora de poner en práctica diversos métodos de trabajo. Tal vez, esto no sería posible en un departamento de una universidad china donde la importancia de exámenes finales de español es crucial, y donde la mayoría del alumnado lleva acostumbrado muchos años a un sistema de enseñanza de corte más tradicional. Es en este contexto donde surge la idea que aquí nos ocupa, es decir, tratamos de ver qué sucedería si cambiamos los distintos papeles del profesor y del alumno en la enseñanza/aprendizaje de español. Hemos pasado de considerar al profesor el centro de atención sobre el que pivota el aprendizaje del español, a ser un mero agente más o menos pasivo en la clase, delegando la responsabilidad en el alumnado.

A continuación presentamos un marco teórico que analiza los distintos enfoques en torno al papel de la gramática en la enseñanza de idiomas (no se trata de un análisis ni profundo ni exhaustivo dada la naturaleza de la comunicación para la que está destinado el siguiente artículo). En segundo lugar, se da una serie de pautas generales sobre la concepción teórica sobre la que se apoya nuestra experiencia didáctica. En tercer lugar, se presenta la metodología de trabajo seguida y las dificultades encontradas. Por último, se analizan los resultados obtenidos de forma directa e indirecta.

2 EL MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Nazari y Allahyar¹ [3:73] las diversas actitudes frente a la enseñanza de la gramática pueden ser agrupadas dentro de tres grandes corrientes, la primera de estas corrientes, apoyándose en viejas concepciones krashenianas (input hypothesis), cuestiona la utilidad de la enseñanza gramatical. Un segundo grupo, en un extremo contrario considera que la instrucción gramatical influye positivamente en el desarrollo de la precisión y la velocidad de aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, un tercer grupo de autores de tendencia más moderada, que ven necesario considerar una serie de factores, como la edad o el desarrollo cognitivo de los estudiantes a la hora de enseñar y adaptar la gramática.

Hasta la década de los años 40 del siglo pasado, momento en el que se produce un salto de una metodología basada en la enseñanza de la gramática y de la traducción como herramientas centrales en el aprendizaje de una lengua extranjera, la gramática era sin duda sinónimo de estudio de una segunda lengua. Quedaban así relegadas a un segundo plano las competencias orales y auditivas. Sin embargo, durante la década de los 40 dos nuevos métodos de aprendizaje de idiomas aparecen con cierto éxito, el método audiolingual y el método situacional. Ambos métodos surgen durante los años que rodean al conflicto bélico de principios de siglo, y lo hacen, en el caso del método audiolingual de la mano del ejército americano y en el caso del método situacional de la mano de lingüistas ingleses.

El método audiolingual bebe directamente de las teorías psicológicas en boga en esta época, esto es, el behaviorismo de Skinner, y de las corrientes gramaticales dominantes, en este caso, la gramática estructuralista de Bloomfield. Aunque se eliminó la enseñanza gramatical, los viejos ejercicios de traducción y el uso de la lengua materna, todavía seguían apegados a la noción de “estructura del idioma” (muy a su pesar, la gramatical) que era lo que se pretendía conseguir en sus ejercicios de repetición.

El método situacional (Situational Language Teaching) fue desarrollado por lingüistas ingleses durante los años que median entre 1930 y 1960, y se diferencia fundamentalmente del anterior en su mayor énfasis (sobre todo en los años de la década de los 60) en la producción oral, y en la contextualización situacional de las estructuras presentadas.

Sin embargo, la verdadera revolución en la enseñanza de idiomas se produce en la década de los años 70 con la aparición de la metodología comunicativa. Este nuevo movimiento fue inspirado por las corrientes de moda en el campo de la lingüística, a saber, la lingüística funcionalista británica de Firth y Halliday, la sociolingüística de Labov, Gumperz y Hymes, los actos de habla de Austin y Searle y las duras críticas de Chomsky al modelo estructural previo. No es por lo tanto de extrañar, que viniendo de tan variado origen, el movimiento comunicativo sea más bien un lugar donde cabe todo o, al menos, casi todo.

El trabajo del profesor de idiomas comunicativo tiene como finalidad ayudar al estudiante a que su interlingua (término acuñado en esta corriente para describir el estadio lingüístico intermedio entre la lengua meta y las previamente adquiridas) se vaya asemejando cada vez más a la del nativo de la lengua estudiada. Otro objetivo, es potenciar la fluidez, precisión y rapidez de la expresión oral. La competencia comunicativa evoluciona a través de una escala de mayor complejidad comunicativa hasta alcanzar las esferas académicas y cultas de un idioma. El docente va desarrollando las diferentes competencias de sus estudiantes mediante distintas estrategias, pasando por diálogos,

¹ ver allí lista completa de autores para cada una de las corrientes

juegos, actividades culturales fuera del aula, viajes etc. sin desterrar viejos conocidos como la enseñanza gramáticas y los ejercicios de traducción.

La culminación de esta metodología la encontramos en el **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación** (MCERL), y la adaptación evaluativa de esas competencias en español, en nuestros queridos DELE.

El profesor de idiomas comunicativo ideal usará siempre la lengua meta en la clase, pero no estará restringido a ella, puesto que se considera que en ocasiones se puede usar la lengua de nuestros estudiantes (en el caso de China donde la mayoría de nuestros estudiantes hablan mandarín esto no es difícil), ya que el profesor ideal tendrá un cierto conocimiento de la lengua materna de sus estudiantes, algo de por sí difícil para el chino, para poder apreciar la evolución de la interlingua de estos (al menos desde un punto de vista teórico ideal).

La mayoría de críticas que se han hecho contra esta metodología sólo nos afectan de manera indirecta (el no ser ortodoxo, la dificultad de aplicarlo en aulas o contextos multilingües, las deficiencias que se plantean en la evaluación de las competencias...). Por lo que de forma general, podríamos concluir que la metodología comunicativa en sus muchas variantes ofrece todavía hoy solución y utilidad a nuestra labor cotidiana en el aula.

2.1 El papel de la gramática en la metodología comunicativa:

El origen de las críticas contra la enseñanza de la gramática en el seno de la metodología comunicativa lo podemos encontrar en los estudios de adquisición del lenguaje de Krashen [4], inicialmente, y más tarde en otros autores como Hammond [5] o recientemente, citado en Male [1], Nassaji y Fotos [6] para quienes la enseñanza de la gramática no solamente carece de utilidad, sino que incluso puede ser perjudicial.

De acuerdo con los postulados de Krashen, la lengua debía ser adquirida mediante una exposición natural, algo semejante a como los niños aprenden su lengua materna. La enseñanza formal de la gramática solamente contribuía al conocimiento declarativo, pero no al procedimental, con lo que los estudiantes no eran capaces de usar en la comunicación de manera efectiva las formas aprendidas.

Otros autores (ver el artículo de Male para una exposición detallada), por el contrario, sugieren que la enseñanza de la gramática aporta elementos que desarrollan la precisión y la fluidez de los enunciados en la L2. Dentro de la lingüística cognitiva, Cadierno [7, 8], entre otros, proporciona sobrada evidencia práctica sobre los efectos que la instrucción gramatical tiene en la adquisición y el desarrollo de formas específicas en la L2. Norris y Ortega [9], concluyen en su trabajo que la utilización de una metodología basada en la presentación explícita de la gramática acompañada de una debida descripción y ejemplificación junto con reglas de uso se traduce en un grado mayor de aprendizaje de la forma gramatical estudiada en cuestión, en comparación a otros métodos de presentación de la misma, como puede ser la instrucción implícita (la simple exposición a las formas en la L2 como sugería la metodología pura de Krashen). Pero lo más importante, como sostiene Male [1] es el efecto duradero que con este forma de enseñanza se consigue. Male [1] cita las conclusiones de Wang [2] sobre las creencias de estudiantes de instituto en China sobre la gramática, para los cuales, debido a las pocas oportunidades de práctica fuera de clase, se convierte en un elemento de suma importancia. Y esto nos lleva a la siguiente pregunta, qué es lo que realmente opinan nuestros estudiantes de la enseñanza gramatical.

El estudio de Male [1] viene a llenar un hueco en la literatura en este sentido dentro del campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sin embargo, el caso del español es directamente comparable, cuando no, más parco aún en estudios de este tipo con poblaciones sinohablatantes.

3 ENSEÑAR PARA APRENDER

Es en este contexto de metodología comunicativa sobre lo apropiado o no de incluir las explicaciones gramaticales en nuestras clases donde entra en acción el planteamiento (un tanto adaptado, hay que decirlo todo) del clásico latino “docendo discimus”, o dicho de otro modo, “enseñando aprendemos”.

Esta frase de Séneca ha sido una constante pedagógica a lo largo de la historia, en muchas ocasiones motivada por la falta de recursos. No muy lejos quedan aquellos días posteriores a la

contienda bélica que sumió en la pobreza a nuestro país, en los que era habitual encontrar clases desbordadas de niños de todas las edades recibiendo enseñanza de sus compañeros de clase a quien el maestro de turno había explicado la lección previamente. En el resto del continente esta metodología tampoco era nueva, y es que desde el siglo XVIII en que se publicó el manual de Andrew Bell *Expériences sur l'éducation faite à l'école des garçons à Madras* (1798) han sido variados los emplazamientos que han hecho uso de esta metodología. Aunque sin duda, el mayor exponente lo podemos encontrar en las “écoles mutuelles” en Francia a partir del 1815, que llegaron a alcanzar en los años posteriores a la revolución francesa una cifra de casi 2000 escuelas.

Sin embargo, la adaptación moderna del método se debe a un profesor de francés como lengua extranjera, Jean Pol Martin, que desarrolló de forma sistemática las bases del “Lernen durch Lehren” a finales de la década de los 80 del siglo pasado en Alemania. Martin fundó una red de profesores de más de 1000 docentes que utilizaban esta metodología en sus clases.

Los principios pedagógicos sobre los que se asientan son de dos tipos (para un desarrollo general puede verse la entrada en Wikipedia sobre el mismo tema, que hemos usado aquí como soporte teórico), de carácter antropológico y de tipo específico para la materia enseñada. El aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes como tarea previa a la explicación al resto de sus compañeros, junto con la preparación de los materiales y la puesta en escena de tales constituye un ejemplo de las escalas 3 y 5 de Maslow. En lo que se refiere al área específica de la enseñanza de idiomas, lo que persigue el “Lernen durch Lehren” es la conciliación entre una automatización del habla, la enseñanza de contenidos cognitivamente significativos y la autenticidad de las interacciones.

Veremos a continuación cómo hemos llevado a cabo la puesta en práctica de estos principios en nuestras aulas de la Universidad de Nottingham en Ningbo.

4 METODOLOGÍA DE TRABAJO

El primer paso para una puesta en práctica eficaz de esta metodología es una correcta preparación por parte del docente. Es decir, hemos de estar muy seguros de qué queremos que nuestros alumnos aprendan. En nuestro caso, nos vemos sometidos a una serie de limitaciones curriculares que nos vienen impuestas, de alguna manera, por el hecho de compartir un mismo currículum de enseñanza de manera simultánea en tres campus distintos y en países distintos. Para asegurar de alguna manera la uniformidad y progresión de nuestros alumnos, ya que es frecuente la movilidad entre los diferentes campus, hemos (aunque no exento de problemas) adaptado nuestro temario de acuerdo con las escalas del MCERL y con el número de horas de nuestros cursos. Por tanto, el primer paso es decidir qué vamos a enseñar y quién lo va a enseñar. De acuerdo con, Jean Pol Martin, el número de personas ideal de un grupo de trabajo es de tres, podría hacerse en parejas también, pero nunca más de tres personas. En nuestras clases contamos normalmente con un número de alumnos no superior a 22, así que procedí a dividir a los alumnos en grupos de tres personas en función de sus niveles de español, para aquellos alumnos a los que ya conocía, y aleatoriamente para aquellos alumnos de primer curso. Una vez divididos en grupos, los alumnos reciben del profesor un índice de los contenidos que tienen que explicar junto con un par de referencias bibliográficas adaptadas para indicarles la profundidad del contenido que tienen que transmitir. Por ejemplo, sin tienen que explicar el género en español en un nivel A1, no queremos que entren en discusiones profundas sobre el género, las múltiples excepciones etc. por eso una de estas referencias bibliográficas es el propio libro de texto usado en clase, en nuestro caso la serie Intensivo de Anaya.

Una vez que los alumnos han recibido el temario junto con las fechas en las que tienen que presentarlo (de acuerdo al propio progreso del curso) tienen que dividirse el trabajo entre los diferentes miembros del grupo. Cada uno de ellos se centrará en un área específica, por ejemplo, en el caso del género que veíamos antes, un miembro explicará las reglas básicas, otro miembro hablará de ciertas irregularidades a este nivel y un tercer miembro buscará ejercicios que a su juicio puedan ser útiles para que el resto de la clase aprenda los aspectos presentados por sus compañeros. Cada uno de estos grupos recibirá un primer seminario orientativo de carácter obligatorio con el profesor en el que se les explica lo que tienen que hacer, es muy fácil que el proyecto fracase si el docente no ejerce una labor de guía apropiada (históricamente este fue uno de los aspectos que motivó el descalabro de las “écoles mutuelles” en Francia, y es que hay gente que ve en esta forma de enseñanza una vía rápida y fácil de quitarse trabajo de encima a la hora de preparar las clases y de darlas, también. Nada más lejos de la realidad. Si el profesor no explica claramente lo que quiere que

hagan los alumnos, monitoriza su progreso y les ayuda con las posibles dificultades que vayan encontrando, todo el proyecto carece de sentido, y se transforma en una mera memorización de unos contenidos gramaticales y una exposición inútil en clase. Esta carga extra de trabajo por parte de los alumnos ha de ser tenida en cuenta también a la hora de encomendarles las tareas para casa, no se les puede pedir a los grupos encargados de la exposición lo mismo que al resto.

Cuando los alumnos han preparado la lección, o parte de la lección que quieren presentar la labor del docente es disponer a los alumnos en clase en forma de U, o si es posible, mejor, con los grupos de tres personas que originalmente habían sido agrupados. Puesto que un absoluto silencio y concentración son necesarios para esta parte, se recomienda llevar a cabo la explicación al comienzo de la clase cuando el grupo está más receptivo desde un punto de vista cognitivo. El profesor se mantendrá en un segundo plano.

Los alumnos pueden emplear diferentes formas de explicar el contenido. Normalmente, en primer lugar, hacen un resumen del tema que van a abordar, a continuación, presentan una serie de ideas para motivar la discusión en grupo, en nuestro caso, por ejemplo, hacer una especie de tormenta de ideas sobre el género y el número, qué saben (puesto que algunos han estudiado, además del inglés, alguna otra lengua), qué imaginan que puede ser, etc. Es importante conseguir, en la medida de lo posible, la participación de todos los grupos. Estas discusiones se pueden llevar a cabo en español, si el nivel de los alumnos lo permite, o si no, en la lengua de comunicación que tengamos estipulada en clase (en nuestro caso es el inglés). El profesor, aunque está en un segundo plano, tiene que ir circulando por la clase asegurando la fluidez de ideas en todos los grupos y la participación activa, porque es muy común que al agrupar por mezcla de niveles a los alumnos, siempre haya algún estudiante rezagado o más introvertido cuya participación pueda ser problemática o amenace la cohesión del grupo en el que se encuentra. También es útil que el profesor pregunte en cada grupo y a nivel de la clase por posibles dudas que les hayan ido surgiendo.

A continuación los alumnos-profesores recogen todas las ideas de los diferentes grupos y se hace una puesta en común, no es tan importante la calidad de las ideas o lo acertado de las mismas, como el hecho de haber fomentado la discusión en grupo y habilidades cognitivas de resolución de problemas, además de haber usado la L2.

Una vez terminado esto, se pasa la explicación propiamente dicha, que llevan a cabo bien con posters, diapositivas, power points o en algún caso los alumnos han usado prezi, pero la libertad de elección siempre recae en ellos. Este material es, normalmente, enviado al profesor una o dos semanas antes de llevar a cabo la puesta en común para asegurar la corrección ortográfica del contenido presentado (pero sin modificar la forma en que los alumnos presentan la información). La explicación del contenido se suele hacer en un tiempo de no más de 12-15 minutos, siendo vital la inclusión de ejercicios tras cada punto presentado. Por ejemplo, los alumnos hablan de la asignación de género a determinados sustantivos inanimados, en lenguas (como es el caso del chino) donde el género es invariante, se les puede dar una lista de palabras y en los grupos asignados tienen que decidir qué género creen que les corresponde en español, y por qué han llegado a esa conclusión. Y así con cada una de las partes explicadas. Los ejercicios pueden ser escritos, o de producción oral. De nuevo, es muy importante la presencia del profesor para asegurar que las correcciones se han llevado a cabo de manera apropiada. Dichos ejercicios son también preparados previamente por los alumnos para ejemplificar los puntos explicados.

Por último, el grupo tiene la responsabilidad de dar la correspondiente tarea para casa sobre la explicación gramatical presentada en clase, y de corregirla junto con el docente en clases siguientes, dando feedback a toda la clase sobre los errores que se cometieron. El material presentado, si se trata de un formato electrónico (ppt. etc.) se distribuye por correo electrónico o moodle entre todos los alumnos.

5 RESULTADOS

La metodología de trabajo presentada anteriormente se implementó de forma piloto en tres clases (con un número total de alumnos de 63, más un grupo de control de 19) durante el presente curso académico (desde octubre a principios de diciembre, y desde finales de febrero a principios de mayo, respectivamente). Para la evaluación de este modelo de enseñanza utilizamos, por un lado, un test de valoración subjetiva que se pasó a los estudiantes que habían participado en esta experiencia didáctica, reservando un grupo de control para evaluar las respuestas, y se tomó en cuenta también

los resultados obtenidos en el examen final de la asignatura, en comparación con los otros grupos del mismo nivel.

A continuación podemos ver algunas de las preguntas allí formuladas y las respuestas que dieron nuestros alumnos, no pretendemos, sin embargo, presentar un análisis riguroso de los resultados, puesto que no es el objetivo de la comunicación.

Please circle the number that best describes your attitude:

Strongly Agree (SA)=1, Agree (A)=2, Not sure (N)=3, Disagree (D)= 4, Strongly Disagree (SD)=5

Question	SA	A	N	D	SD
1-I learn Spanish grammatical rules easier reading the rules from a textbook	1	2	3	4	5
2-I prefer to use Chinese textbooks to study Spanish grammar	1	2	3	4	5
3-I don't like discussing grammar topics in groups	1	2	3	4	5
4-I like to do grammar presentations in class	1	2	3	4	5
5-I like to prepare grammar classes independently	1	2	3	4	5
6-I feel confident using Spanish to explain grammar to my classmates	1	2	3	4	5
7-I prefer my teacher to explain grammar rules in Chinese	1	2	3	4	5
8-I prefer my teacher to explain grammar rules in English	1	2	3	4	5
9-I prefer my teacher to explain grammar rules in Spanish	1	2	3	4	5
10- I think students shouldn't explain grammar in class	1	2	3	4	5
11-I like to do grammar exercises in class	1	2	3	4	5
12- I learn to learn grammar rules after reading some article	1	2	3	4	5
13- I learn to learn grammar rules first then read Spanish texts	1	2	3	4	5
14- I think grammar shouldn't be explained in class	1	2	3	4	5
15-I like to make contrasts between English and Spanish when learning grammar rules	1	2	3	4	5

Dado que la enseñanza se lleva a cabo a través del inglés y en niveles más avanzados en español, la preferencia por materiales escritos en chino no fue tan alta como se hubiera esperado, apenas un 50% de los alumnos señalaron su preferencia por libros de textos en chino.

La pregunta número 4 también obtuvo unos resultados más prometedores de lo que se hubiera podido esperar. Casi un 68% de los alumnos se mostraban proclives a llevar a cabo presentaciones en frente de sus compañeros, poniéndose así de manifiesto la utilidad del método para reducir la ansiedad e inhibición de este tipo de alumnado. No obstante, todavía gran parte de los alumnos, especialmente en el primer año de estudio de español, se manifestaban inseguros a la hora de usar el español en frente de sus compañeros (casi un 88% de los alumnos respondieron así a la pregunta 6).

Otra pregunta que nos interesaba especialmente, era la número 19, en este sentido un sorprendente 90% de los alumnos estaba en desacuerdo con la afirmación presentada, o dicho de otro modo, consideraban necesaria la inclusión de la enseñanza gramatical en clase.

En cuanto a las cuestiones, 7,8, 9 y 15 los resultados fueron un poco más alternos, de alguna manera reflejan las distintas creencias de los alumnos. Puesto que hubo cierta uniformidad en lo que respecta al número de años que hubieran pasado estudiando en nuestra universidad y las respuestas que ofrecían. Así los alumnos de último curso se mostraban más receptivos al uso del español en clase y a establecer comparaciones entre las distintas lenguas aprendidas, frente a los estudiantes de segundo año que preferían el inglés como medio de comunicación en clase. Los estudiantes de primer año, a su vez, preferían el uso del chino.

Se incluyeron también tres preguntas de carácter abierto sobre la impresión o las sugerencias que los alumnos podían aportar a esta experiencia.

En la primera pregunta:

16- How do you feel about explaining grammar in groups to your classmates? Explain.



Los comentarios de carácter negativo giraban alrededor de dos áreas principales, por un lado, el sentimiento que tenían algunos alumnos de que el tipo de explicación que podían proporcionar no iba a ser tan “académico”, es decir, se sentían inseguros sobre lo acertado de sus explicaciones, y por otro lado, sobre el propio proceso de explicación, para algunos sus compañeros iban demasiado rápido, o no consideraban que el power point explicase adecuadamente los puntos gramaticales cubiertos. Algunos alumnos sugerían una explicación previa de la misma área gramatical por parte del profesor.

Los comentarios de carácter positivo enfatizaban diversos aspectos, principalmente hacían referencia a las conversaciones y el trabajo en grupo previo, que les había ayudado a entender mejor la estructura gramatical estudiada, a la vez que les había dotado de unas destrezas para el uso de manuales de gramática, que antes no eran capaces de abordar. Se había mejorado las relaciones del grupo, y sobre todo, había coincidencia en la mejora de su práctica oral, entre otras cosas, porque muchos, para evitar el ridículo, convirtieron la presentación casi en una pequeña obra de teatro, con continuos ensayos, y sobre todo los estudiantes de último año se esforzaron por mantener conversaciones en español incluso a la hora de reunirse.

La última pregunta de carácter abierto que consideramos.

17- How would you like to study grammar in class?



Esta pregunta trataba de agrupar aquellas ideas que los alumnos considerasen que podrían enriquecer el proceso de enseñanza de la gramática en clase. De nuevo, comprobamos cómo el grado de satisfacción de los alumnos es bastante alto, ya que muchos de ellos escribieron comentarios alabando la forma en que se les había enseñado a estudiar gramática durante este curso, o incluyeron pequeñas modificaciones que se relacionaban con la necesidad de hacer más ejercicios o facilitarles una serie de recursos en línea para la práctica individual.

Los comentarios de tipo negativo se ceñían sobre todo a dos aspectos, por un lado, la necesidad de usar chino, bien como lengua vehicular, bien realizando comparaciones de carácter contrastivo (la mayoría de estas críticas se observaban en el nivel inicial). Un segundo aspecto, hacía referencia a la necesidad de situar al profesor en el centro de la explicación gramatical, asemejándose más a un sistema tradicional de enseñanza, explicación, frases de ejemplo y ejercicios de tipología tradicional.

Por último, a la hora de ver si existió algún tipo de diferencia de cara a los exámenes de nivel a final de curso, pudimos observar que si bien en términos globales la diferencia no era abismal, sí es cierto que existía tal diferencia, y que la diferencia (por citar un ejemplo, la media final de nivel 3 rondaba los 56.6/100 y la media del grupo que siguió este procedimiento era superior, con un 62.5/100) sobre todo en la parte oral, era significativamente relevante.

6 CONCLUSIONES

Los resultados generales de este primer curso utilizando dicha metodología son prometedores. No obstante, es cierto que hay todavía una serie de aspectos mejorables en lo relacionado principalmente con la organización y tipo de preparación que se les da a los estudiantes para llevar a cabo la presentación de los contenidos.

Entre las principales ventajas que cabría señalarse se encuentra, en primer lugar, una mayor motivación por parte de los estudiantes, ya que la clase dependía de ellos, si ellos no se preparaban el profesor no les iba regañar, iban a ser sus compañeros los que criticasen su falta de responsabilidad. En segundo lugar, se creó un ambiente de trabajo más relajado, en el que los estudiantes podían expresar sus dudas y expresarse en español sin temor al ridículo. La asimilación de los contenidos gramaticales fue similar a la de los grupos de control. También, otras destrezas como la mejora de las presentaciones, el lenguaje corporal y el trabajo en equipo mejoraron notablemente.

En cuanto a los inconvenientes cabría señalar los siguientes, en primer lugar, el tiempo invertido en confeccionar los dossiers que se entrega a los alumnos con el contenido que han de preparar, el tiempo en explicar a toda la clase y en supervisar a nivel individual y grupal el trabajo de los estudiantes. Este es un factor muy importante a tener en cuenta, porque no siempre es posible, desde el punto de vista del profesor, ni del estudiante, llevar a cabo la enorme demanda de trabajo requerida, al menos al principio, hasta que el sistema comienza a avanzar de manera más autónoma. En segundo lugar, es muy importante no “dormirse en los laureles” y dejar que los estudiantes hagan todo el trabajo, porque incluso controlando mucho todo el proceso, nos encontramos con comentarios en el test posterior que indicaban que ciertos alumnos se sentían todavía perdidos en clase, o que les parecía que estábamos repitiendo “lo mismo” muchas veces (dado que en la clase siguiente a la que los alumnos habían usado para explicar sus contenidos, el profesor hacía una recapitulación general de lo explicado en la clase anterior).

Haciendo balance de la experiencia, nos parece que puede ser una estrategia útil, bien preparada, para fomentar la autonomía en el aprendizaje de nuestros estudiantes y desarrollar sus competencias lingüísticas, y el estudio de la gramática.

REFERENCIAS

- [1] Male, H. “Students’ View on Grammar Teaching” *Journal of English Teaching*: Vol. 1 No. 1. 2011.
- [2] Wang, S.. “The Significance of English Grammar to Middle School Students in China” *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (3), 313-319. 2010
- [3] Nazari, A. y Allahyar, N.. “Grammar Teaching Revisited: EFL teachers between Grammar Abstinence and Formal Grammar Teaching”, *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 37: Iss. 2, Article 5. 2012
- [4] Krashen, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman. 1985
- [5] Hammond, R.. *Accuracy versus communicative competency: The acquisition of grammar in the second language classroom*. Hispania, 71, 408-417. 1988
- [6] Nassaji, H. y Fotos, S.. “Current developments in research on the teaching of grammar”. *Annual Review of Applied Linguistics*. 24, 126-145. 2004
- [7] Cadierno, T.. “Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense”. *Modern Language Journal*, 79, 179-193. 1995

[8] Cadierno, T.. "Learning to talk about motion". Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. Cap.11, p. 239-276. New York: Routledge. 2008

[9] Norris, J. y Ortega, L. "Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, 50, 417-428. 2000



ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ESPAÑOL: DIMENSIONES CULTURALES Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS UNIVERSIDADES CHINAS

Mariona Anglada Escudé, Antonio Alcoholado Feltstrom

Universidad de Nanjing (CHINA), Universidad Jaume I (ESPAÑA)
marionatell@gmail.com, alcfel@gmail.com

Resumen

La creciente interacción académica entre estudiantes chinos y profesores hispanohablantes nativos, dentro y fuera del contexto universitario chino continental, da lugar a inevitables contrariedades, tanto para los unos como para los otros. Las características del contexto, por cultura y por administración de las instituciones, también juegan un papel determinante en dicha interacción.

Este trabajo parte de la propuesta de Manikutty, Anuradha y Hansen de aplicar los conceptos y términos de Hofstede, Entwistle, Ramsden y Biggs, entre otros, en el intento por explicar las relaciones entre profesores y alumnos en el contexto universitario en diversas culturas; explica y resume por tanto las dimensiones culturales, aplicadas a las instituciones educativas y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la R. P. China, y los enfoques que alumnado y cuerpo docente emplean en tal proceso. Por último, plantea algunas hipótesis sobre los enfoques predominantes en este contexto, que aspiran a animar la discusión académica al respecto.

Palabras clave: ELE, China, interculturalidad, dimensiones culturales, enfoques de enseñanza-aprendizaje.

1 INTRODUCCIÓN

Globalmente, la universidad ha experimentado en las últimas décadas una popularización que ha generado nuevas realidades institucionales, docentes, y estudiantiles, al mismo tiempo que ha intensificado el intercambio entre naciones, aumentando el número de profesores y alumnos que parten de un origen académico concreto hacia un destino culturalmente distinto [1].

Manikutty, Anuradha y Hansen [2] analizan el problema en el contexto indio, y proponen la validación de unas hipótesis basadas en las dimensiones culturales de Hofstede [3] y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje estudiados por diversos autores [4, 5], al contexto universitario de cada país. Para ello es preciso considerar cuidadosamente en cada caso las particularidades culturales que condicionarán, en general, los hábitos y perspectivas de alumnos y profesores.

Nuestra intención es aplicar dimensiones culturales y enfoques al contexto universitario chino continental, teniendo presente en todo momento que se trata de tendencias generales, y que pueden ayudar a comprender, bajo esta óptica, un contexto que ha sido ampliamente estudiado desde otras perspectivas [6], y de manera complementaria aportar un granito más en los esfuerzos por mejorar la labor de los profesores de español en universidades chinas.

Efectuamos a continuación, en los epígrafes 2 y 3, una exposición conceptual y terminológica de enfoques y dimensiones culturales, y los aplicamos al contexto que nos ocupa. Plantearemos en el epígrafe 4 hipótesis sobre el predominio de unos enfoques sobre otros, según la descripción que facilitan las dimensiones de Hofstede (con ciertas discrepancias por nuestra parte) de la cultura de aprendizaje china. Por último ofreceremos una rápida visión contrastiva de estas dimensiones entre China y España, y nuestras conclusiones.

2 ENFOQUES Y CULTURA DE APRENDIZAJE

Son diversos los factores, relacionados entre sí, que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje [7]:

- 1) Características y circunstancias particulares del aprendiz, tales como su habilidad personal, su motivación, sus estrategias...
- 2) Características y circunstancias del profesor, tales como su formación, su experiencia, su modo de concebir la enseñanza...
- 3) Características y circunstancias del contexto, tales como el currículo, la metodología predominante, las pautas de evaluación...

Es preciso tener en cuenta que ninguno de estos factores se desarrolla de manera aislada: una investigación acerca de la repercusión de formación del profesorado en rendimiento de los alumnos, realizada en veintidós universidades de ocho países distintos, presentó evidencia de que la actuación del profesorado hace variar el enfoque de aprendizaje de los estudiantes [8].

Al mismo tiempo, los enfoques de estudiantes y profesores están sometidos al contexto: las prácticas administrativas de las instituciones de enseñanza pueden limitar la variedad de recursos de profesores y alumnos y su libertad de actuación [9].

A continuación vamos a centrarnos en aspectos circunstanciales de la interacción entre alumno y profesor en el contexto educativo: los distintos modos de afrontar su función, y cómo estos pueden discordar según lo que se espera en un marco cultural determinado.

2.1 Enfoques de aprendizaje

El término *enfoques de aprendizaje* fue acuñado por Entwistle en 1979, en relación con las experiencias de estudio de alumnos universitarios, a partir del concepto de *niveles de procesamiento* empleado poco antes por Marton y Saljö [10, 11]; ambas nociones dividen a los estudiantes universitarios en dos tipos generalizados, según tengan un enfoque *profundo* o un enfoque *superficial* en su aprendizaje [12, 13].

Según el propio Entwistle, el enfoque de aprendizaje incluye tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí como la motivación y la percepción del mismo por parte del estudiante [14]. Los enfoques de aprendizaje combinan, por tanto, los motivos de estudio y las estrategias de aprendizaje del alumno [15].

Diversos autores han empleado y modificado estas nociones, quedando finalmente definidas como tres, tras las aportaciones de Ramsden y de Biggs [16]: enfoque superficial, enfoque estratégico (o de logro), y enfoque profundo.

El contexto de aprendizaje ejerce una gran influencia en el enfoque adoptado por el estudiante [17, 18, 19]: la tradición académica, la organización curricular, los procedimientos administrativos, la manera de evaluar, y las expectativas socioeconómicas determinan en gran medida la percepción del alumno respecto a sus estudios y su actitud para superarlos.

El enfoque que adopta cada estudiante no resulta únicamente de sus características personales, sino que queda condicionado por los hábitos y planteamientos de sus profesores [20] y por el contexto académico en el que tiene lugar su experiencia como aprendiz, contexto que a su vez viene determinado por la cultura de la sociedad en la que se ubica [21].

2.1.1 Enfoque superficial

Como enfoque superficial se identifica el basado en una mera reproducción de contenidos con la finalidad de aprobar asignaturas [22, 23]. Está vinculado a una baja motivación por parte del estudiante, que no ha escogido sus estudios, o no cuenta con grandes aspiraciones relacionadas con ellos, más allá de tener un título que lo habilite para un puesto de trabajo [24, 25].

El perfil de dicho alumno es pasivo, con preferencia por clases basadas en la actuación individual del profesor y exámenes de preguntas cerradas, y tendencia a la memorización en la preparación de los mismos [26, 27]. Los contenidos carecen de relevancia, y el impulso para avanzar en el proceso responde a miedo al fracaso [28].

Independientemente de la personalidad y de la situación del alumno, el contexto de aprendizaje puede inducirlo a adoptar este enfoque: estudios que implican una elevada carga de trabajo, basado además en tareas cuya realización está previamente definida, sin posibilidad de selección individual de contenidos o métodos de trabajo, y evaluación rígida que dé más importancia al resultado numérico que a la asimilación, favorecen este enfoque superficial [29]; determinadas prácticas administrativas, tales como la valoración de proporciones predeterminadas en las calificaciones, o la distribución de puntuaciones de acuerdo con la campana de Gauss, también [30].

En resumen, este enfoque se caracteriza por [31]:

- Desconexión entre los contenidos estudiados y la vida del alumno, en la que aquellos carecen por completo de significado.
- Limitación contextual al currículo y a las pautas marcadas por las instituciones educativas.
- Temor al suspenso.

2.1.2 Enfoque estratégico o de logro

Orientado a resultados, plantea un rendimiento productivo de los esfuerzos que se traduzca en notas elevadas: el alumno requiere, por tanto, máxima claridad en cuanto a objetivos, adoptando distintas estrategias de aprendizaje según las tareas incluidas en cada asignatura y los criterios de calificación de cada profesor, y organiza el estudio optimizando el tiempo y los recursos [32].

Los contenidos se perciben como conocimiento útil para el posterior desarrollo laboral, o incluso académico en cursos siguientes; la motivación por el estudio es alta y se corresponde con ambiciones de éxito profesional [33].

Si bien se diferencia de los otros dos, este enfoque puede acercarse a cualquiera de ambos, si las circunstancias lo exigen [34, 35]; sin embargo, y a pesar de los buenos resultados y del aprendizaje sustancial a los que conduce, el estudiante de este perfil no llega a alcanzar del todo profundidad en las materias que trata, aunque sean especialmente relevantes para sus objetivos [36].

2.1.3 Enfoque profundo

Está marcado por el compromiso académico: lectura significativa de contenidos, aplicación de los mismos a la experiencia propia, búsqueda de información en fuentes externas, cuestionamiento de posturas, elaboración de hipótesis, participación activa en la clase, con independencia respecto al profesor, cuya función queda limitada a ayuda y asesoramiento del alumno [37], aunque este percibe gran calidad en la actividad docente [38].

El aprendizaje requiere relacionar contenidos y ponerlos en práctica, otorgando significado al proceso mediante acción y reflexión [39].

Este enfoque se vincula a un elevado nivel de motivación que refleja implicación personal del alumno en los estudios que cursa, no solo interés profesional [40].

Tabla 1. Características de los enfoques de aprendizaje

SUPERFICIAL	ESTRATÉGICO	PROFUNDO
- Perfil pasivo - Memorización y respuestas cerradas - El alumno no escoge sus estudios por interés. Estudio para el título o diploma ↓ Baja motivación ↓ Impulso: miedo al fracaso	- Perfil activo pero focalizado Orientado a resultados ↓ Alta motivación ↓ Adapta estrategias a criterios de calificación	- Compromiso académico - Aplicación de la experiencia propia Alta motivación: interés personal ↓ Acción y reflexión ↓ Independientes del profesor

2.2 Enfoques de enseñanza

A partir del estudio de los enfoques de aprendizaje, se ha investigado también cómo los profesores afrontamos la enseñanza, llegando al acuerdo de que la clave reside en el concepto de enseñanza de cada profesor [41]. Prosser y Trigwell han diseñado una catalogación basada en posiciones intermedias entre dos extremos: enseñanza centrada en el profesor, y enseñanza centrada en el alumno; Biggs contempla tres niveles determinados por la experiencia del profesor y su evolución conceptual de la enseñanza.

2.2.1 Enseñanza centrada en el profesor, frente a centrada en el alumno

Ambos enfoques combinan intención docente y estrategias de enseñanza. A continuación los resumimos de acuerdo con Prosser y Trigwell [42]:

- a) La enseñanza centrada en el profesor atiende a contenidos de asignatura y habilidades estudiantiles, sin contar con que deba haber relación entre los dos; el conocimiento previo del alumno es irrelevante, y se espera de este una actitud pasiva; la tarea de enseñanza consiste en la transmisión de información.
- b) La enseñanza centrada en el alumno, por el contrario, atiende a la situación de aprendizaje del estudiante, que progresivamente construye su conocimiento de la materia en cuestión; la tarea del profesor consiste sobre todo en favorecer el proceso de cambio conceptual, es decir, la nueva visión que el alumno desarrollará mediante la asimilación de los contenidos.

Al primer enfoque corresponde la intención de presentar en el aula toda evidencia pertinente para que el alumno tenga claro cuanto ha de saber, es decir, cuanto se le va a preguntar en el examen, aparejada con clases diseñadas para que todos los alumnos reciban la misma información: las mismas oportunidades de aprobar, las mismas oportunidades de sacar buena nota.

En el segundo enfoque, el profesor prioriza la revisión de ideas previas de los alumnos, por lo que dedica un tiempo significativo de la clase a la discusión.

Entre uno y otro, como se ha señalado antes, tienen cabida enfoques intermedios, según se combinen intenciones y estrategias; Prosser y Trigwell establecen tres:

- c) Uno centrado en el profesor pero en el que se busca que el alumno desarrolle por sí mismo la adquisición de contenidos.
- d) Otro basado en interacción de profesor y alumno en torno a los contenidos clave de la asignatura.
- e) Un quinto enfoque, centrado en el alumno pero sin contemplar el cambio conceptual.

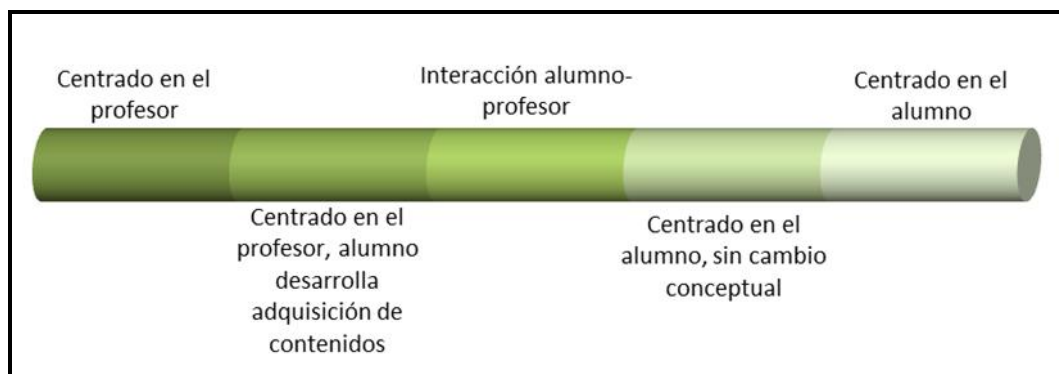


Fig.1 – Los cinco estilos de enseñanza según Prosser y Trigwell

2.2.2 Niveles de concepción de la enseñanza

Biggs reformula los enfoques descritos por Prosser y Trigwell, añadiendo los factores de experiencia y reciclaje a la concepción de la enseñanza que tenga el profesor y a las estrategias que adopte. Experiencia y reciclaje dan lugar a cambios y evolución en la competencia docente, de modo que cada profesor transita a lo largo de tres niveles, o se establece definitivamente en uno de ellos [43]:

- a) El primer nivel se corresponde con la idea de que hay alumnos buenos y malos, y que de ellos depende el rendimiento que den los contenidos; la función del profesor es conocer

dichos contenidos en profundidad y exponerlos con la mayor claridad posible; más allá de la transmisión, la responsabilidad académica es del alumno.

- b) En el segundo nivel, el profesor cae en la cuenta de que la asimilación de los contenidos depende de procesos complejos de pensamiento y comprensión, y que es su deber proveer al alumno de facilidades para encarar el aprendizaje; se preocupa por reciclar conocimientos y destrezas, especializándose en su labor; es suya la responsabilidad académica.
- c) En el tercer nivel, la atención regresa al alumno: el dominio de técnicas de enseñanza no tiene sentido a menos que se produzca una situación de aprendizaje, por lo que se diseñan actividades de aprendizaje apropiadas para los contenidos, teniendo en cuenta el bagaje del alumno y los objetivos curriculares, en busca del cambio conceptual; la evaluación tiene en cuenta todo el proceso del alumno, no únicamente el resultado parcial y final.

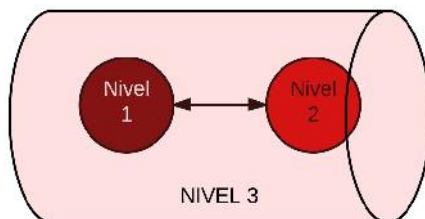


Fig.2 – Diagrama de los tres niveles de concepción de la enseñanza según Biggs

2.3 Cultura de aprendizaje: ¿choque de enfoques?

Sánchez explica que, como cultura de aprendizaje, cabe entender la conjunción de [44]:

- a) Expectativas de comportamiento en el aula, según los papeles adjudicados a profesor y alumnos.
- b) Interpretación del modelo de instrucción y del lenguaje empleado.
- c) Pautas de interacción entre estudiantes y profesores.

Se ha señalado, en la interacción entre profesores extranjeros y alumnos nativos en contextos chinos, la denominada *paradoja del aprendiz chino* [45, 46]: calificaciones altas en exámenes, que no cuadran con la imagen percibida por el profesor extranjero. Este percibe en sus alumnos chinos un comportamiento de aula pasivo, dócil, caracterizado por carencia de dudas, hipótesis o cuestionamientos [47] que suele llevar al profesor extranjero a atribuirles un enfoque de aprendizaje superficial [48].

Del mismo modo, el comportamiento del profesor extranjero suele desentonar por completo con las expectativas del alumno chino, quien, pese a la posibilidad de manifestar reservas hacia su propia cultura de aprendizaje, cuenta con parámetros bien definidos sobre el profesor ideal que no se corresponden con la intención y actuación de su profesor extranjero [49].

El profesor extranjero suele imponer sus enfoques sin tener en consideración la cultura de aprendizaje china, lo que ocasiona frecuentes situaciones de choque en el aula [50, 51]; choque agravado por errores esenciales en cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son [52, 53]:

- 1) desconocimiento del contexto por parte del profesor,
- 2) reacciones ambiguas por parte del alumnado, y
- 3) pasividad o indiferencia por parte de las instituciones educativas.

Así, las expectativas de comportamiento en el aula, la interpretación del modelo de instrucción y las pautas de interacción distan entre el alumno chino, su contexto educativo, y el profesor extranjero. Las diferentes actitudes, concepciones y certezas de los tres elementos implicados en el proceso (alumno, institución y profesor) resultan inevitablemente en choque: choque de objetivos, de estrategias, de procedimientos, de evaluación, de retroalimentación académica... todo ello determinado por componentes culturales.

3 LAS DIMENSIONES CULTURALES DE HOFSTEDE

Geert Hofstede, investigador en el campo de culturas comparadas (*comparative intercultural research*), tras analizar y comparar los datos de las encuestas realizadas por IBM a sus trabajadores en 53 países, estableció y describió durante los años ochenta las llamadas “Cuatro dimensiones culturales”. Estas dimensiones, en forma de parámetros numéricos, ofrecían la posibilidad de comparar las culturas no solo cualitativamente sino también cuantitativamente.

Según Hofstede [54] podemos definir cultura como “*the collective programming of the mind which distinguishes the members of one category of people from those of another*”, es decir, una programación colectiva interiorizada por los miembros de un grupo. No se trata, pues, de algo genético sino de algo aprendido y que, por lo tanto, está directamente condicionado por el entorno social en el que un individuo crece (por lo tanto queda excluida de este trabajo cualquier vinculación de la cultura en términos de sexo, raza, casta, etc.). Asimismo, cabe diferenciar el concepto de cultura del de “personalidad individual” por un lado, y de los rasgos de la “naturaleza humana” por el otro. De esta manera, el autor nos recuerda que las dimensiones culturales, que describiremos en los siguientes epígrafes, consisten en parámetros derivados ecológicamente (no psicológicamente) y que, por lo tanto: “*they apply to countries as social systems, not to individuals within those countries*” [55].

Originalmente Hofstede propuso cuatro dimensiones culturales a las que, con el tiempo, se han añadido dos más. Estas son:

- Distancia de poder (*Power Distance*).
- Individualismo frente a colectivismo (*Individualism vs. Collectivism*).
- Masculinidad frente a femineidad (*Masculinity vs. Femininity*).
- Evasión de la incertidumbre (*Uncertainty Avoidance*).
- Largo plazo frente a corto plazo. (*Long-term Orientation vs. Short-term Orientation*, también llamada *Confucian Dynamism*).
- Indulgencia frente a restricción (*Indulgence vs. Restraint*).

Las tres primeras se enmarcan en el ámbito de lo social y, por lo tanto, están determinadas por el entorno en el que una nación, a pequeña y gran escala, educa a sus individuos. La cuarta, como explicaremos más abajo, es de especial importancia en países con tradición monoteísta (judíos, musulmanes y cristianos), mientras que la quinta, llamada también “dinamismo confuciano” es mucho más representativa de los llamados países orientales. Estas dos últimas, pues, abarcarían el ámbito de lo filosófico-religioso. Por último, recientemente (en 2010) se ha incorporado una sexta dimensión que, aunque hemos considerado oportuno incluirla en esta enumeración, no nos detendremos a analizar a pesar de que pudiera repercutir en el ámbito de la educación, ya que se trata de una incorporación demasiado reciente y no disponemos todavía de suficientes elementos comparativos.

A continuación intentaremos resumir, a grandes trazos, cada una de las dimensiones culturales destacando las ideas que más interesan al propósito de este trabajo según diferentes fuentes de Hofstede [56, 57, 58]. Téngase en cuenta, no obstante, que estas dimensiones son mucho más amplias y contienen mucha más información que nosotros hemos obviado pero que puede derivar en un gran número de aplicaciones prácticas en otros ámbitos.

3.1 Distancia de poder

La distancia de poder se refiere a la comodidad que sienten los individuos en la separación en rangos y/o jerarquías (tanto en el ámbito social, como laboral o académico). Es decir, como se gestionan las relaciones de poder y el proceso de toma de decisiones. Está muy vinculado con cómo se percibe el rol de subordinado y superior.

En términos generales y en el campo de la enseñanza-aprendizaje algunas de las características serían:

Tabla 2. Características de la dimensión 1: distancia de poder

AMPLIA DISTANCIA DE PODER	POCA DISTANCIA DE PODER
---------------------------	-------------------------

Se asume y prefiere que existan desigualdades entre personas	Las desigualdades entre personas deben ser minimizadas
Se espera de los profesores que tomen todas las iniciativas	Los profesores esperan iniciativa por parte de los alumnos
Los maestros son como gurús, transmisores de sabiduría propia	Los maestros son expertos que transmiten verdades generales
Los estudiantes tratan a los profesores con distancia formal	Los estudiantes tratan a los profesores en términos de igualdad
Política educativa centrada en las universidades	Política educativa centrada en la enseñanza secundaria
Sistema educativo centrado en el profesor	Sistema educativo centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.2 Colectivismo frente a individualismo

Una sociedad con mayor grado de individualismo manifestará más independencia hacia las diferentes organizaciones y, con este parámetro, se describirá el grado de integración en grupos por parte de los individuos.

Tabla 3. Características de la dimensión 2: colectivismo frente a individualismo

COLECTIVISTA	INDIVIDUALISTA
Las personas nacen en familias extensas o en grupos que las protegen a cambio de algún tipo de fidelidad	Todo el mundo crece para cuidar solo de sí mismo y de su familia inmediata
Los niños aprenden a pensar en términos de “nosotros”	Los niños aprenden a pensar en términos de “Yo”
La finalidad de la educación está en cómo hacer algo	La finalidad de la educación está en cómo aprender
Los diplomas y certificados proveen acceso a grupos sociales superiores	Los diplomas y certificados aumentan la autoestima y la valoración en términos económicos
Los estudiantes hablan en clase solo bajo la aprobación del grupo	Se espera de los estudiantes que hablen en clase por iniciativa propia
No se incentivan las iniciativas individuales por parte de los estudiantes	Se incentivan las iniciativas individuales por parte de los estudiantes
Los estudiantes se distribuyen según grupos de pertenencia	Los estudiantes se agrupan según intereses

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.3 Masculinidad frente a femineidad

Con esta dimensión no se intenta reflejar el grado de igualdad o desigualdad sexual de cada cultura sino que ubica cada una de las culturas en el ámbito de lo masculino o femenino siguiendo patrones convencionales de comportamiento y sistemas de valores asociados a cada uno de los géneros. Esto lo hará basándose en pautas de comportamiento que se pueden encontrar prácticamente en todas las sociedades: “*boys are socialized toward assertiveness and self-reliance, and girls toward nurturance and responsibility*” [59]. Así, en cada cultura esta dimensión dependerá de aspectos como la importancia de los sueldos, del reconocimiento público o de las motivaciones para el estudio. Según la predominancia de unos u otros valores la cultura tenderá a ser más o menos masculina.

Tabla 4. Características de la dimensión 3: masculinidad frente a femineidad

MASCULINIDAD	FEMINEIDAD
Los valores sociales predominantes son el éxito material y el progreso	Los valores sociales predominantes son el cuidado mutuo y la protección
El dinero y los objetos son importantes	Las personas y las relaciones cercanas son importantes
Simpatía por los fuertes	Simpatía por los débiles
Los buenos (mejores) estudiantes son la referencia	Los estudiantes medios son la referencia
El fracaso escolar es algo desastroso	El fracaso escolar es un accidente superfluo
Se espera que los profesores sean eminencias	Se espera amabilidad y cercanía por parte de los profesores
Chicos y chicas estudian asignaturas diferentes y eligen carreras diversas	Chicos y chicas estudian las mismas asignaturas y eligen carreras similares
Los estudiantes tienden a sobreestimar (ego)	Los estudiantes tienden a infravalorarse (modestia)
Estudios y trabajo son elegidos según las perspectivas laborales	Estudios y trabajo son elegidos según tendencias personales
La competencia es común en el aula	Ser demasiado ambicioso está mal visto

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.4 Evasión de la incertidumbre

La evasión de la incertidumbre está estrechamente relacionada con el concepto de *verdad universal*, de ahí que tenga una especial relevancia en zonas en las que están extendidas las religiones monoteístas. Esta dimensión indica los límites de tolerancia y comodidad de los miembros de un grupo hacia situaciones desestructuradas, nuevas, desconocidas, sorprendentes o, sencillamente, diferentes de lo normal. En las sociedades con un alto grado de evasión de incertidumbre las acciones que impliquen romper normas o periodos de inflexión provocarán un alto grado de ansiedad.

Tabla 5. Características de la dimensión 4: evasión de la incertidumbre

POCA EVASIÓN DE LA INCERTIDUMBRE	FUERTE EVASIÓN DE LA INCERTIDUMBRE
La incertidumbre es algo normal en la vida y hay que aceptarla tal y como venga	La incertidumbre en la vida es algo temido y percibido como una amenaza que evitar

Las emociones deben ser controladas en todo momento	Las emociones pueden ser expresadas en clase
Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones educativas abiertas e implicados en las discusiones grupales	Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones educativas estructuradas y preocupados por las respuestas correctas
Los profesores pueden decir: "No lo sé"	Se espera de los profesores que tengan respuestas a todo
Los resultados se atribuyen a las habilidades propias de los estudiantes	Los resultados se atribuyen a la suerte o a las circunstancias
Los profesores implican a los padres en el proceso educativo	Los profesores se limitan a informar a los padres
Los estudiantes son partidarios de buenas discusiones	Los estudiantes quieren saber las respuestas correctas
Alta tolerancia hacia las diferencias en el aula	Presión entre estudiantes para estar todos de acuerdo

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.5 Largo plazo frente a corto plazo

Después de establecer las cuatro dimensiones previas, Hofstede y su equipo repararon en que tanto los investigadores como las encuestas realizadas utilizaban inevitablemente una perspectiva "occidentalizada". Así surgió una nueva encuesta (el *Chinese Value Survey*) generada por científicos de origen chino con nuevas preguntas y enfoques. Después de llevar a cabo esta nueva encuesta en 22 países confirmaron que las tres dimensiones de ámbito social (distancia de poder, individualismo frente a colectivismo, y masculinidad frente a feminidad) también se cumplían y que eran aplicables en todos los ámbitos. No obstante, la Evasión de incertidumbre era un aspecto que en los países de influencia confuciana parecía no tener importancia, mientras que surgía una nueva dimensión estrechamente vinculada a esta tradición. Esta se concentra en diferentes valores del confucianismo y los polariza en dos bloques: los que tienen una proyección hacia el futuro (perseverancia, ahorro, sentido de la vergüenza y organización de las relaciones según estatus), y los enfocados hacia el pasado y el presente (estabilidad individual, proteger "la cara", respeto por la tradición, reciprocidad de regalos y favores). A través de la importancia de cada uno de estos valores en cada cultura se establecieron los parámetros de corto y largo plazo.

Tabla 6. Características de la dimensión 5: largo plazo frente a corto plazo

LARGO PLAZO	CORTO PLAZO
Adaptación para lograr un futuro deseado	Se utiliza la guía y experiencia pasada para satisfacer las necesidades del presente
Los estudiantes atribuyen el éxito al esfuerzo y el fracaso a la falta de esfuerzo	Los estudiantes atribuyen éxito y fracaso a fuerzas ocultas o a la suerte
La norma general es estudiar intensivamente	La norma general es disfrutar
Buenos resultados en matemáticas en niños y adolescentes	Malos resultados en matemáticas en niños y adolescentes
Vocación y talento por las ciencias aplicadas	Vocación y talento por las ciencias abstractas y

	teóricas
Desde de pequeños se inculca el ahorro	Desde pequeños se inculca el consumo

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.6 Indulgencia frente a restricción

Esta dimensión, en la que no profundizaremos, se concentra en la aceptación a nivel social e individual de la diversión y del ocio. Diferencia las culturas que aceptan y celebran la diversión, el tiempo libre y el disfrute de la vida de las que siguen estrictas regulaciones y restricciones sociales y en las que no se concibe el ocio como algo positivo.

4 CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES CULTURALES, CULTURA DE APRENDIZAJE, Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CHINA

Procedemos a continuación al ajuste hipotético, basándonos en lo expuesto hasta ahora y en la experiencia propia, entre dimensiones culturales y enfoques de aprendizaje y enseñanza en el contexto universitario de la R. P. China. Deseamos con ello promover el debate y la aportación de otros estudiosos de dicho contexto, con el objetivo ideal de desarrollar encuestas pertinentes que permitan validar o descartar estas hipótesis.

4.1 Las cinco dimensiones de Hofstede en China

Tal y como hemos indicado en el tercer epígrafe, las dimensiones culturales de Hofstede tratan de establecer, a través de valores numéricos, parámetros válidos que permitan hacer una comparación cuantitativa. A continuación ofrecemos una tabla con los datos referentes a China. Hemos puesto, a modo de referencia, en cada una de las 5 dimensiones los valores máximos de los países que están en primer lugar del *ranking*.

	CHINA	Máximo	
Distancia de poder	80	104	Malasia
Individualismo	20	91	EEUU
Masculinidad	66	95	Japón
Evasión de la incertidumbre	30	112	Grecia
Largo plazo	118	118	China

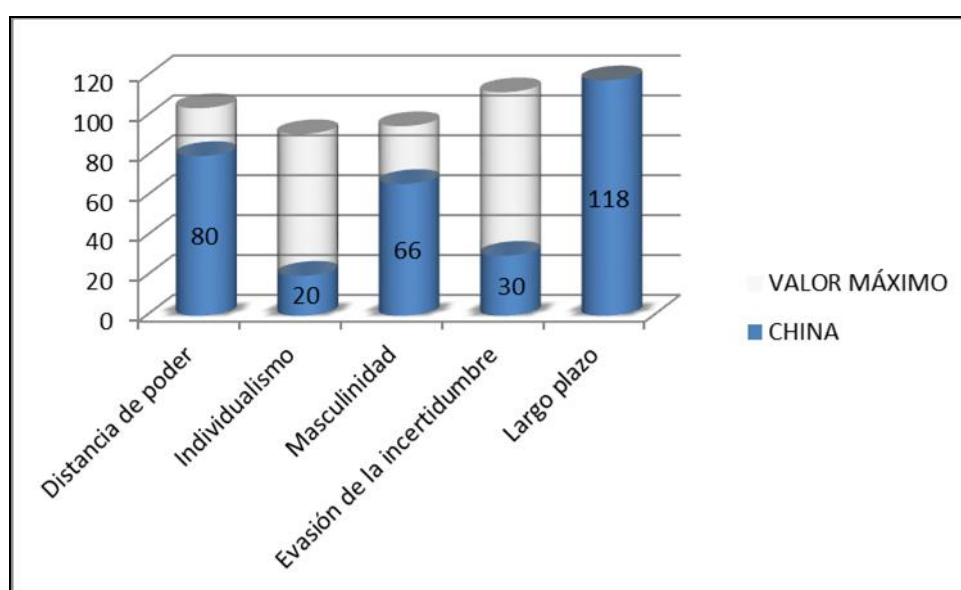


Fig.3 – Las cinco dimensiones en China

En cuanto a la distancia de poder, China es un país en el que, según indican los datos, las jerarquías y los rangos no solo son aceptados sino que también son bienvenidos. Según Hofstede esto repercutirá en una actitud muy pasiva de los alumnos y un respeto reverencial hacia el profesor, así como en un sistema que gire en torno al profesor.

La cifra de individualismo es muy baja, y esto clasifica a China como un país con un alto grado de colectivismo. Encontraremos, pues, a alumnos poco participativos (a menos que exista cierto grado de consenso en el grupo), con poca iniciativa individual y que buscarán en la educación un medio para adquirir conocimientos y diplomas que mejorarán su estatus social.

En cuanto a la masculinidad, encontramos a China en un puesto bastante elevado y motivará la aparición de un alumnado competitivo, exigente y estricto; con una clara división de sexos en los grupos y fijados en los objetivos a conseguir y el beneficio económico que se desprenderá de ello.

Como era de esperar, la evasión de la incertidumbre es muy baja. Esto implicaría encontrar estudiantes abiertos al debate y muy receptivos hacia todo lo que implique diferencia y novedad. Por el hecho de tratarse de un parámetro muy enfocado en la sociedad occidental y en su obsesión por la búsqueda de la verdad absoluta, creemos necesario relativizar el enfoque de esta dimensión ya que la experiencia (y el testimonio de distintas fuentes [60, 61, 62]) nos dicta que mientras que el perfil de estudiante chino tiene un alto nivel de tolerancia hacia la ambigüedad y la incertidumbre, no siempre está abierto a las discusiones y suele recelar de lo inusual para sus hábitos (por ejemplo: modelos de examen diferentes a aquellos a los que está acostumbrado).

Y, por último, la dimensión vinculada al confucianismo, tenemos a China en el primer lugar del *ranking* de largo plazo. Según Hofstede, los estudiantes chinos son perseverantes, focalizan sus esfuerzos en objetivos futuros, tienden a interesarse por las ciencias aplicadas y atribuyen éxito y fracaso al esfuerzo y la constancia. Esta dimensión ha recibido algunas críticas, nos parece de especial interés la de Fang [63] en la que se nos recuerda que en el ámbito chino no solo los valores confucianos han tenido una gran influencia, encontramos otras filosofías y religiones como el taoísmo o el budismo. De hecho, al diseccionar y dividir los ocho valores confucianos, Hofstede y Bond [64] obviaron uno de los elementos más significativos del orientalismo, el Ying y el Yang. Con ello, que apuesta por el término medio y la armonía entre opuestos, las culturas confucianas son capaces de concebir valores contradictorios en términos occidentales, e incluirlos en una misma forma de pensar. Luego, según Fang, no ha lugar la división y polarización de valores confucianos en “corto plazo” y “largo plazo”.

Los autores de este artículo nos encontramos en la misma línea de Fang, ya que consideramos que valores como la “perseverancia” y el “respeto por las tradiciones” no son excluyentes en China. No obstante, consideramos que no sería del todo desacertado buscar en el confucianismo (y también los demás sistemas de creencias que conviven con este en China), uno de los determinantes culturales de muchos países orientales. Encontraríamos, pues, que se trata más de un problema de enfoque en la simplificación de resultados que en el planteamiento original.

4.2 Hipótesis de enfoques predominantes en el contexto universitario de la R. P. China

Según lo expuesto a lo largo del segundo epígrafe, tras tomar en conjunto características de cultura de aprendizaje, de comportamiento estudiantil y de actuación docente, en el contexto chino, por los siguientes motivos:

- 1) el papel asignado al profesor, que transmite la información y es el agente activo en el aula [65],
- 2) las funciones asociadas al alumno, que recibe la información obedientemente y en silencio, y tiende a memorizar los contenidos [66],
- 3) características contextuales tales como la importancia del examen, la atención a porcentajes de calificaciones, la definición de las tareas, y el hecho de que muchos estudiantes no suelen elegir sus propios estudios [67, 68].

Cabe esperar, a priori, el predominio de los siguientes enfoques:

- a) Enfoques de aprendizaje superficial, y estratégico o de logro, según criterios de Entwistle, Ramsden, y Biggs.

- b) Enfoques de enseñanza centrados en el profesor, según criterios de Prosser y Trigwell, y en el primero y el segundo de los niveles descritos por Biggs.

Aplicamos a continuación la propuesta de trabajo de Manikutty, Anuradha y Hansen [69] al contexto universitario chino continental, adaptando sus hipótesis según la descripción de cada una de las dimensiones culturales descritas por Hofstede para dicho contexto [70], y prestando atención tanto a la realidad de los alumnos (enfoques de aprendizaje) como a la del profesorado (enfoques de enseñanza), según cabe suponer que estarán condicionadas por las características contextuales.

4.2.1 Distancia de poder

Tratándose de uno de los países en los que se detectan mayores índices de distancia de poder en el mundo (80/104), la extrapolación de esta dimensión a los enfoques de enseñanza y aprendizaje plantea la siguiente descripción:

- a) Aprendizaje: confianza en la autoridad del profesor y dependencia de su figura; pasividad e inseguridad en el aula; preferencia por actividades grupales; iniciativa académica solamente cuando es exigida por el profesor.
- b) Enseñanza: autoridad del profesor, de quien se requiere confianza en sí mismo y dominio de los contenidos.

Todos estos rasgos pueden identificarse, en lo referente al aprendizaje, con el enfoque superficial en su mayor parte, y en menor medida con el estratégico, que se puede adaptar sin dificultad a características del primero; en cuanto a la enseñanza, la marcada distancia de poder favorece enfoques centrados en el profesor según Prosser y Trigwell, y los dos primeros niveles de Biggs, con predominio del primero.

Por tanto, formulamos la hipótesis de que, en esta dimensión, en el contexto universitario chino se facilita el enfoque de aprendizaje superficial, dando cabida al estratégico, y se tiende al enfoque centrado en el profesor, que deposita la responsabilidad académica o bien en los alumnos, o bien en sí mismo, sin atender a otros aspectos de contexto e interacción, determinantes en el proceso.

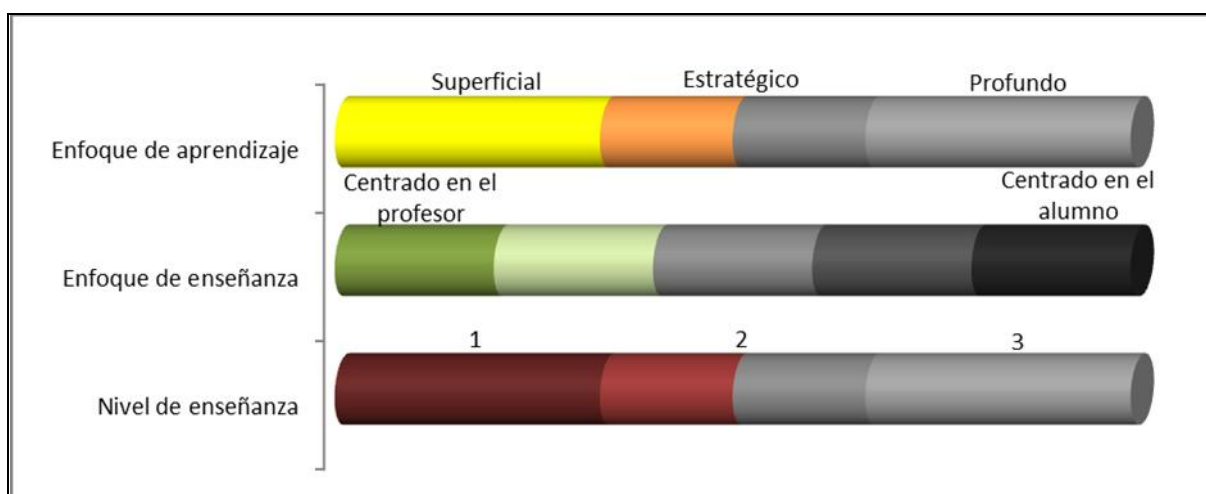


Fig.4 – Hipótesis sobre la distancia de poder

4.2.2 Individualismo frente a colectivismo

La República Popular de China presenta un bajo índice de individualismo (20/91), cuya extrapolación a los enfoques presenta los siguientes rasgos:

- a) Aprendizaje: apoyo en el grupo y preferencia por actividades grupales; incomodidad ante la posibilidad de corregir o contradecir a compañeros, optando por el consenso frente a la disensión, lo que al mismo tiempo favorece la repetición y la copia, y desanima la creatividad y el aprendizaje por propia iniciativa; se reserva la opinión personal, se evita la crítica, y se da gran importancia a títulos y diplomas como símbolos de prestigio y avance social; el conocimiento está vinculado a un contexto aparente, fuera del que no se plantea su utilidad.
- b) Enseñanza: los contenidos transmitidos se basan en una autoridad intelectual ajena, no en aportaciones propias del profesor, y no se contempla su aplicación más allá de los contextos

aparentes a los que se asocian en el aula; la inicitativa de alumnos puede interpretarse como cuestionamiento del profesor, por lo que se la censura; se huye de la crítica, por lo que se evitan las prácticas no convencionales.

Todo ello induce a la hipótesis de que se favorece entre los alumnos el enfoque estratégico en el aprendizaje, y en cierta medida (desánimo de creatividad e iniciativa, contexto aparente) el superficial; en la enseñanza, se predispone al enfoque centrado en el profesor y al primer nivel de Biggs.

Es preciso tener en cuenta que las circunstancias familiares de las generaciones más jóvenes, mediante la política del hijo único, podrían estar alterando determinados aspectos de esta dimensión: si bien se puede asegurar que la sociedad china es idiosincrásicamente colectivista, ciertos rasgos de aprendizaje y enseñanza (entre los profesores más jóvenes) podrían corresponderse con elementos de mayor individualismo.

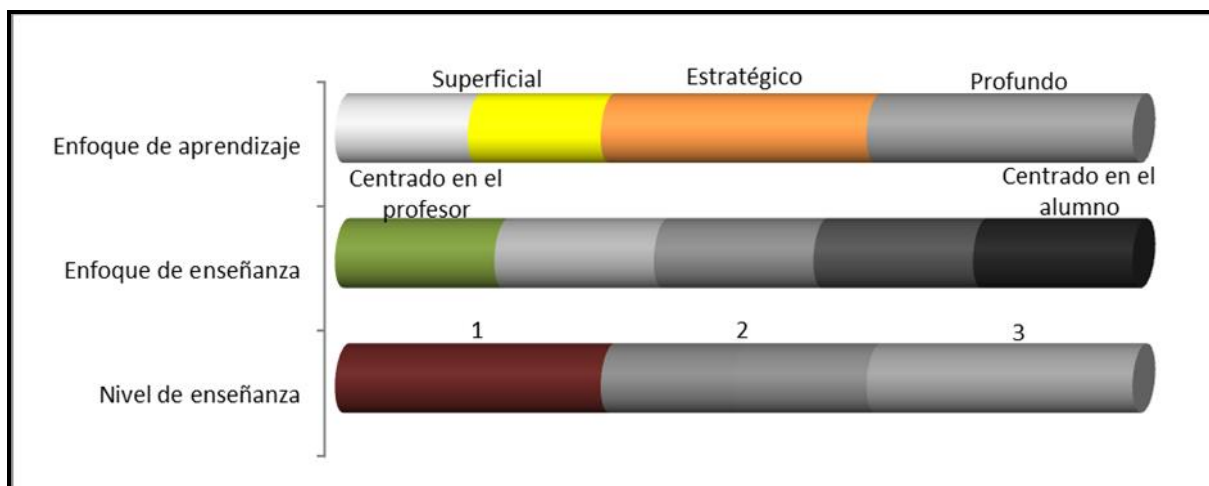


Fig.5 – Hipótesis sobre el individualismo

4.2.3 Masculinidad frente a femineidad

La cultura china presenta un elevado índice de masculinidad (66/95), lo que se refleja del siguiente modo:

- a) Aprendizaje: orientación al éxito, importancia de las calificaciones; sacrificación de ocio y afectos en pos de obtención de resultados; resignación al deber, no importa que lo que se haga no sea lo que uno quisiera.
- b) Enseñanza: orientación al éxito, premiando las conductas admirables o modélicas; importancia de los resultados de cara a la institución, atención a *rankings* entre instituciones; tácticas de presión a los alumnos para propiciar resultados positivos.

En esta dimensión, las características académicas predisponen para la hipótesis de que en el aprendizaje predomina el enfoque estratégico, y en la enseñanza los centrados en el profesor (Prosser y Trigwell) y el primer nivel de Biggs.

Por otra parte, cabe advertir que la orientación al éxito medido por calificaciones, y la presión sobre alumnos (temor al suspenso) favorecen el enfoque superficial entre el alumnado.

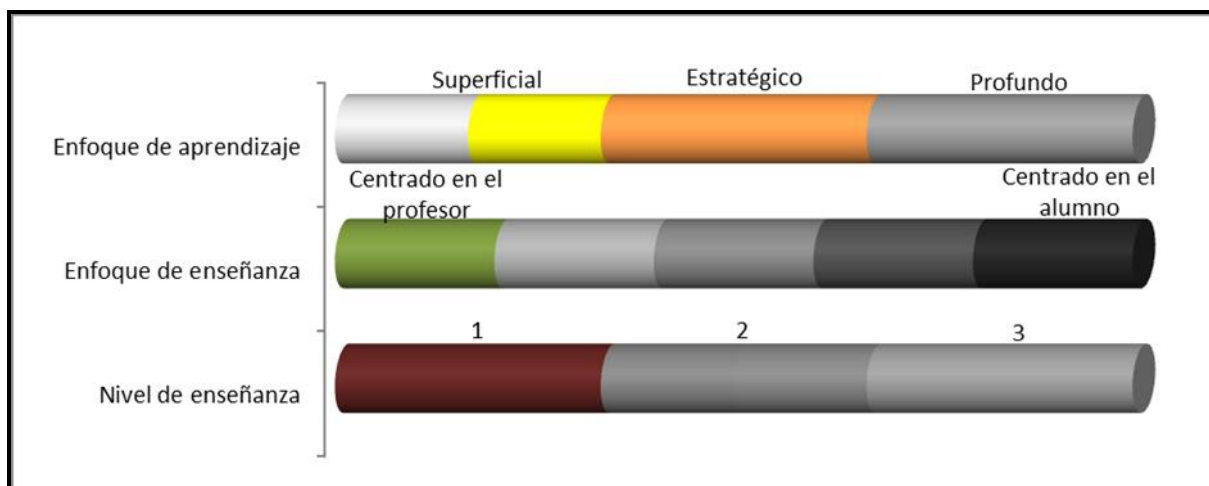


Fig.6 – Hipótesis sobre la masculinidad

4.2.4 Evasión de la incertidumbre

En el caso de China, es más apropiado hablar de *aceptación* de la incertidumbre, ya que su índice se halla en el extremo opuesto a la evasión (30/112). Manikutty, Anuradha y Hansen describen los hábitos de enseñanza y aprendizaje en sociedades de baja evasión de la incertidumbre en términos acordes con lo expresado en 4.1 de acuerdo a nuestra experiencia (recelo de lo inusual, escasa apertura a la discusión y el debate). La extrapolación resulta en lo siguiente:

- Aprendizaje: imprecisión de los objetivos a ojos de los alumnos; aprendizaje no estructurado; tolerancia a la ambigüedad y a las dudas sin resolver.
- Enseñanza: escasa necesidad de planificación previa, con gran cabida a la improvisación y al seguimiento de materiales ya existentes, a pesar de que no garanticen los objetivos de aprendizaje; tolerancia a la subjetividad, en detrimento de rigor argumentativo o metodológico; presencia elevada de ambigüedad en los contenidos.

Lo que estimula la hipótesis de que se favorece el enfoque superficial en el aprendizaje, y el primer nivel y el centrado en el profesor en la enseñanza.

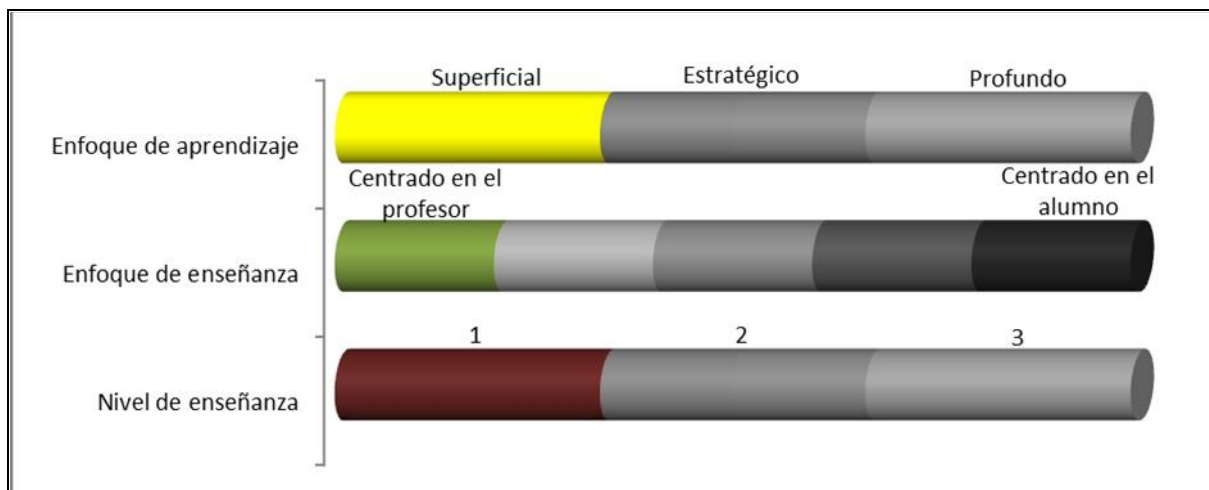


Fig.7 – Hipótesis sobre la evasión de la incertidumbre

4.2.5 Orientación a largo frente a corto plazo

Esta dimensión se creó, como se ha señalado en 2.5 y 4.1, para expresar particularidades de las culturas de Asia Oriental, entre las que China presenta el índice máximo (118/118). Creemos absolutamente necesario tener en consideración las reservas y puntualizaciones de Fang, referidas en 4.1, para comprender las contradicciones aparentes que se exponen a continuación:

- a) Aprendizaje: la importancia de las relaciones que se establezcan con compañeros u otras personas prevalece sobre el conocimiento a la hora de asegurar el futuro (característica de corto plazo); se atribuye el éxito al esfuerzo y la perseverancia, por lo que se estudia intensamente (característica de largo plazo).
- b) Enseñanza: el empleo del método tradicional es la clave para el éxito en el presente y el futuro (característica de corto plazo); se premia y fomenta el esfuerzo de los estudiantes (característica de largo plazo); la jerarquía y la resistencia al cambio garantizan los resultados (característica de corto plazo).

Todo ello induce a la hipótesis de que en el aprendizaje pueden darse, a partes iguales, cualquiera de los tres enfoques: superficial, estratégico, y profundo; en la enseñanza, dado que el esfuerzo (largo plazo) exigido a los estudiantes se dirige a prácticas predeterminadas e inmóviles (corto plazo), cabe esperar predominio del enfoque centrado en el profesor, y del primer nivel de Biggs.

Puesto que, como hemos señalado en el segundo epígrafe, ninguno de los distintos factores implicados en el proceso educativo (los referentes al contexto, al profesor, y al alumno) actúan por separado, es preciso interrogarse si, en esta dimensión, los enfoques de enseñanza predominantes influyen en los hábitos del alumnado, favoreciendo en este los enfoques de aprendizaje estratégico y superficial.

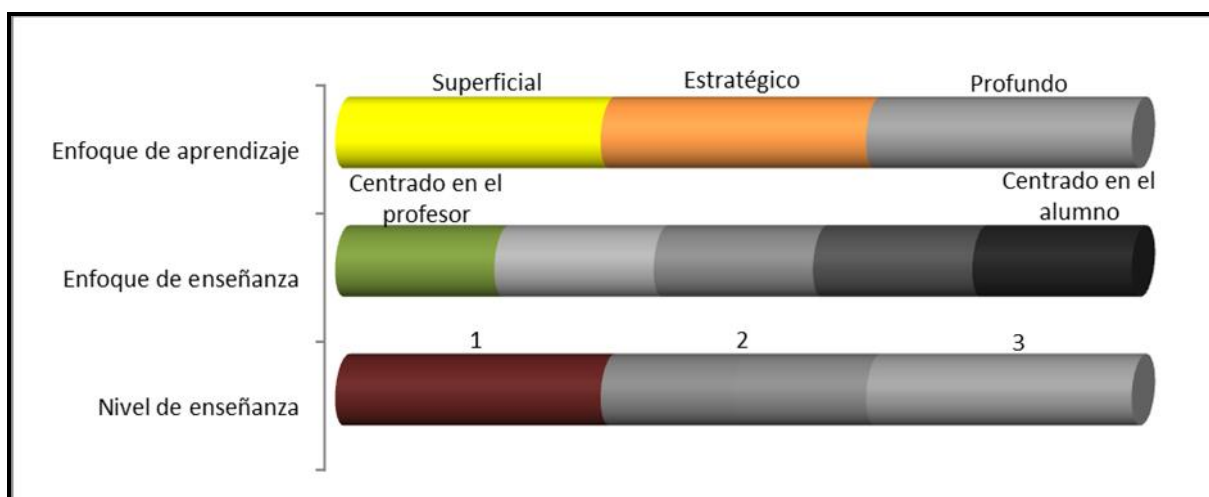


Fig.8 – Hipótesis sobre la orientación a largo plazo

5 CONTRASTES ENTRE CHINA Y ESPAÑA

Por comparación, sin detenernos a analizar características porque ello sobrepasaría el objetivo y la extensión de este trabajo, ofrecemos el contraste entre los índices de España y los de China en las cinco dimensiones estudiadas. En la figura 9, puede apreciarse la diferencia en cada una de las dimensiones:

	CHINA	ESPAÑA	Máximo	
Distancia de poder	80	57	104	Malasia
Individualismo	20	51	91	EEUU
Masculinidad	66	42	95	Japón
Evasión de la incertidumbre	30	86	112	Grecia
Largo plazo	118	19	118	China

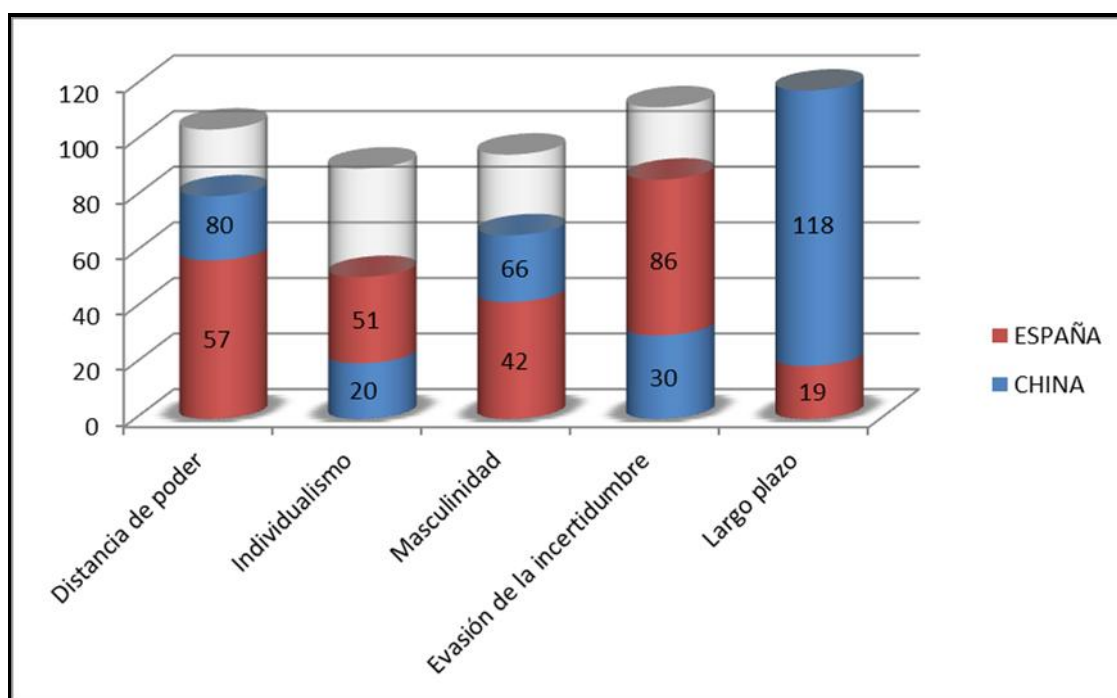


Fig.9 – Las cinco dimensiones en España y China

La creciente afluencia de estudiantes universitarios chinos a instituciones españolas plantea la probabilidad de choque entre ambas culturas de aprendizaje no solo en las universidades de la R. P. China, sino también en las de España, por lo que sería idóneo despertar la conciencia de nuestros alumnos en cuanto a las diferencias contextuales y de enfoques de aprendizaje y enseñanza que encontrarán en su destino académico.

Sería de máximo interés contrastar igualmente los índices chinos con los de los diversos países hispanohablantes (que no incluimos por limitaciones de espacio), dada la variada procedencia del profesorado de español en las universidades de la China Continental; asimismo, muchos alumnos de estudios hispánicos en universidades chinas realizan estudios de intercambio y de posgrado en instituciones de diversos estados hispanoamericanos.

6 CONCLUSIÓN

Como hemos señalado en el segundo epígrafe, los enfoques de enseñanza que adoptemos perfilarán y modificarán los enfoques de aprendizaje de nuestros alumnos [71]. Enfoques de enseñanza centrados en el alumno (que podrían llegar a comprender e incentivar el aprendizaje autónomo) y en el tercer nivel de Biggs, según este mismo autor, fomentarían la motivación intrínseca y el cambio conceptual en estudiantes de enfoque superficial [72].

Desde aquí sostenemos que no solamente nuestra actitud, formación y experiencia, y los de los demás profesores, sino también el contexto en el que nos encontremos y su cultura de aprendizaje, son determinantes en la visión que cada estudiante tiene de su propio aprendizaje, predisponiéndolo hacia un enfoque u otro, y afectando inevitablemente en su rendimiento académico y su desarrollo personal.

Parece ser que el contexto chino, según las dimensiones culturales de Hofstede (matizadas por Fang), favorece la adopción de enfoque estratégico en estudiantes (con riesgo de tornarse superficial), mientras que incita a los profesores a una actitud de dominancia y control vinculada con el primer nivel de Biggs. Consideramos que es de gran importancia tener en cuenta estos factores a la hora de entrar en un aula china ya que las falsas expectativas (tanto por parte del profesor como de los alumnos) pueden frustrar los esfuerzos por ambas partes.

Sería de máximo interés desarrollar estas hipótesis, comprobar su validez empíricamente y, así, ampliar la información útil ya existente para que el docente disponga de más recursos con los que suavizar el choque cultural y hacer el día a día en el aula más agradable y productivo. Logrando así

un proceso de adaptación más satisfactorio y potenciando la motivación tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

REFERENCIAS

- [1] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [2] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [3] Hofstede, G., Hofstede, GJ. *Cultures and Organizations: software of the mind*. McGraw-Hill. 2005. Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [4] Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [5] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [6] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [7] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [8] Gibbs, G. y Coffey, M. "The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students". *Active Learning in Higher Education* 5 (1). 87-100. 2004.
- [9] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [10] Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [11] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [12] Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [13] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [14] Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [15] Valle Arias, A. et. al. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema* 12 (3). 368-375. 2000.
- [16] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [17] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.

- [18] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [19] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [20] Zhang, L. F. y Sternberg, R. J. "Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations". *The Journal of Psychology* 134 (5). 469-489. 2000.
- [21] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [22] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [23] Zhang, L. F. y Sternberg, R. J. "Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations". *The Journal of Psychology* 134 (5). 469-489. 2000.
- [24] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [25] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [26] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [27] Zhang, L. F. y Sternberg, R. J. "Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations". *The Journal of Psychology* 134 (5). 469-489. 2000.
- [28] Valle Arias, A. et. al. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema* 12 (3). 368-375. 2000.
- [29] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [30] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [31] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [32] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [33] Valle Arias, A. et. al. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema* 12 (3). 368-375. 2000.
- [34] Valle Arias, A. et. al. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema* 12 (3). 368-375. 2000.
- [35] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [36] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [37] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.

- [38] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [39] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [40] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [41] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [42] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [43] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [44] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [45] Kember, D. "The intention to both memorise and understand: Another approach to learning?" *Higher Education* 31. 341-354.1996.
- [46] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [47] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [48] Alcoholado Feltstrom, A. et. al. "Choque cultural en el aula: ¿desencuentro, o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental" *SinoELE* 7. 1-23. 2012. En línea.
- [49] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [50] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [51] Alcoholado Feltstrom, A. et. al. "Choque cultural en el aula: ¿desencuentro, o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental" *SinoELE* 7. 1-23. 2012. En línea.
- [52] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [53] Dow, E. y Hu, H. O. "Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China". *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Sánchez y Melo. Buenos Aires: Voces del Sur. 2009. 183-210.
- [54] Hofstede, G., Bond, MH. "The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth". *Organizational dynamics* 16 (4). 5-21. 1988.
- [55] Hofstede, G. "National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences among Nations" *International Studies of Management & Organisation*. Vol.13 Núm.1/2. Cross Cultural Management II. Empirical Studies (Spring – Summer, 1983). 46-74. 1983.

- [56] Hofstede, G., Bond, MH. "The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth". *Organizational dynamics* 16 (4). 5-21. 1988.
- [57] Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, DD., Sanders, D. "Measuring Organisational Cultures: A Qualitative Study Across Twenty Cases". *Administrative Science Quarterly*, Vol.35, Num.2. 286-316. 1990.
- [58] Hofstede, G., Hofstede, GJ. *Cultures and Organizations: software of the mind*. McGraw-Hill. 2005.
- [59] Hofstede, G. "National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences among Nations" *International Studies of Management & Organisation*. Vol.13 Núm.1/2. Cross Cultural Management II. Empirical Studies (Spring – Summer, 1983). 46-74. 1983.
- [60] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [61] He, X. "El silencio y la imagen china en el aula de ELE". *Lingüística en la red* 6. 1-20. 2008. En línea.
- [62] Dow, E. y Hu, H. O. "Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China". *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Sánchez y Melo. Buenos Aires: Voces del Sur. 2009. 183-210.
- [63] Fang, T. "A Critique of Hofstede's Fifth National Culture Dimension" *International Journal of Cross Cultural Management*. Num.3. 347-368. 2003.
- [64] Hofstede, G., Bond, MH. "The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth". *Organizational dynamics* 16 (4). 5-21. 1988.
- [65] He, X. "El silencio y la imagen china en el aula de ELE". *Lingüística en la red* 6. 1-20. 2008. En línea.
- [66] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [67] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [68] Alcoholado Feltstrom, A. et. al. "Choque cultural en el aula: ¿desencuentro, o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental" *SinoELE* 7. 1-23. 2012. En línea.
- [69] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [70] Hofstede, G., Hofstede, GJ. *Cultures and Organizations: software of the mind*. McGraw-Hill. 2005.
- [71] Gibbs, G. y Coffey, M. "The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students". *Active Learning in Higher Education* 5 (1). 87-100. 2004.
- [72] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.