



UNIVERSIDAD DE MURCIA  
FACULTAD DE LETRAS  
Departamento de Lengua Española,  
Lingüística General y Traducción e Interpretación

**TESIS DOCTORAL**

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA EN CHINA. RETOS Y POSIBI-  
LIDADES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO.**

Presentada por  
Alberto José Sánchez Griñán

Dirigida por  
Dr. José María Jiménez Cano

MURCIA, 2008



## Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento, en primer lugar, a mi director José María Jiménez Cano, por su disposición y apoyo incondicional, desde la aprobación del proyecto de la tesis hasta su finalización. Gracias a María Dolores Adsuar, quien encendió la chispa que puso en marcha el proyecto; ella me dio la idea y me ha animado y ayudado en todo momento. Gracias también a Vicente Cervera, por su apoyo siempre alentador y su atención siempre desinteresada. Gracias a Zhang Yunhe, que me sacó de todos los pozos. Agradezco a los profesores Liria Chen, Helena Legaz y Alberto Sánchez Cerrato su inestimable ayuda en la recolección de datos sobre sus alumnos de SISU y Bangde, en Shanghai. Muchas gracias a estos estudiantes, y a los de CEIBS, por su disposición. Igualmente, al profesor Lu Jingsheng, por proporcionarme información muy valiosa sobre la enseñanza del español en China. También quiero dar las gracias al profesor Juan Antonio Cutillas, de la Universidad de Murcia, por "prestarme" a sus alumnos, y a éstos, por la información proporcionada. Hago extensible mi agradecimiento al profesor Eduardo Méndez, por su ayuda desinteresada en la consulta bibliográfica de la Biblioteca de la Universidad de Hong Kong, y al profesor Antonio Ruitort, con quien he intercambiado interesantes ideas sobre el aprendiente chino, por sus valiosas sugerencias y comentarios sobre muchos temas de la presente tesis.

**A Nina**

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
 <b>SECCIÓN 1. MARCO CONTEXTUAL.</b>	
Introducción.....	11
 <b>CAPÍTULO I. MARCO HISTÓRICO-CULTURAL DE LA EDUCACIÓN EN CHINA.</b>	
<b>1. Huellas etimológicas de la enseñanza y el aprendizaje en China .....</b>	<b>13</b>
1.1. Caracteres inscritos en caparazones de tortugas y huesos de animales. Dinastía Shang (1766 a.C. – 1122 a.C.) .....	14
1.2. Caracteres inscritos en bronces. Dinastía Zhōu (1122 a.C. – 221 a.C.) .....	17
1.3. Inscripciones en sellos (dinastías Qin y Han, 221 a.C. – 200 d.C.) .....	19
<b>2. Confucionismo y cultura china de aprendizaje.....</b>	<b>21</b>
2.1. Confucio (551 – 479 a.C.).....	22
2.2. Principios de la filosofía de Confucio .....	23
2.3. Importancia del aprendizaje .....	25
2.4. Métodos de enseñanza.....	29
2.5. Mencio (372 – 289 a.C.).....	32
2.6. Confucionismo y educación oficial .....	34
2.6.1. Los exámenes oficiales .....	35
2.6.2. Desviaciones y restauraciones .....	38
2.7. Esquema general de aprendizaje.....	44
2.8. Continuidad de la educación tradicional china.....	47
2.9. Cultura china de aprendizaje. El aprendiz chino.....	55
<b>3. Breve historia de la educación moderna en China .....</b>	<b>62</b>
3.1. Siglo XIX.....	62
3.2. 1905 – 1949 .....	64
3.3. 1949 – 1976 .....	69

3.4. 1976 – Actualidad .....	71
4. Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Métodos y contenidos .....	75
5. Conclusión .....	92

## **CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA.**

Introducción .....	93
1. La enseñanza del español en China .....	94
2. Descripción de <i>Español Moderno</i> .....	103
2.1. Texto y vocabulario .....	106
2.2. Fonética .....	116
2.3. Gramática .....	119
2.4. Ejercicios .....	121
2.5. Comentarios de algunos textos .....	129
2.5.1. Ejercicios orales ligados a los textos .....	138
2.6. Conclusión .....	147
3. La actuación del profesor y los alumnos en el aula .....	148
3.1. Sesión 1 .....	149
3.2. Sesión 2 .....	156
3.3. Sesión 3 .....	165
3.4. Comentarios .....	170
4. Conclusiones .....	175

## **SECCIÓN 2. MARCO TEÓRICO.**

Introducción .....	181
--------------------	-----

## **CAPÍTULO III. COMPETENCIA COMUNICATIVA. IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO CHINO DE ENSEÑANZA.**

Introducción .....	189
1. Orígenes. Referentes lingüísticos de la dicotomía entre sistema y uso .....	192

2.	Modelos de competencia comunicativa .....	204
2.1.	Canale y Swain, Savignon. ....	205
2.2.	Bachman.....	210
2.3.	Widdowson .....	214
2.4.	Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell .....	219
3.	Un modelo de comunicación (Escandell, 2005).....	225
4.	Secuencias lexicalizadas .....	231
5.	Análisis del discurso .....	237

#### **CAPÍTULO IV. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS. IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO CHINO DE ENSEÑANZA.**

	Introducción .....	239
1.	Marco General.....	243
1.1.	Interlengua.....	244
2.	Conocimiento explícito y conocimiento implícito .....	246
2.1.	Krashen: aprendizaje y adquisición .....	246
2.2.	Bialystok: de la interfaz a la continuidad .....	249
2.3.	Ellis: Modelo de Competencia Variable .....	251
2.4.	Skehan: Análisis, Acceso y Habilidad de uso .....	253
3.	Implicaciones en la enseñanza.....	258
3.1.	El sílabo estructural y la ASL. ....	261
4.	La interacción .....	270
4.1.	Hipótesis de la interacción .....	272
4.2.	Límites de la negociación .....	278
4.3.	Negociación en el contexto chino de enseñanza .....	292
5.	Principios generales para el éxito de la enseñanza.....	296

#### **SECCIÓN 3. METODOLOGÍA: HACIA EL CAMBIO DE PARADIGMA.**

	Introducción .....	301
--	--------------------	-----

**CAPÍTULO V. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA.**

1.	Metodología didáctica en China.....	305
1.1.	Método de gramática-traducción y método audiolingual: elementos del método ecléctico chino .....	309
1.1.1.	Componente teórico .....	313
1.1.2.	Contenido.....	326
1.1.3.	Actividades (puesta en práctica) .....	332
2.	Dos paradigmas .....	337
2.1.	Conclusión. ....	348
3.	Enfoque comunicativo. Últimas tendencias .....	352
3.1.	Enfoques basados en procesos .....	355
3.1.1.	Enseñanza basada en contenidos .....	356
3.1.2.	Enseñanza basada en tareas .....	358
3.2.	Enfoques basados en productos .....	358
3.2.1.	Enseñanza basada en textos .....	359
3.2.2.	Enseñanza basada en competencias.....	364
4.	Enseñanza mediante tareas .....	366
4.1.	Definición y características de las tareas .....	367
4.2.	Modelos de enseñanza por tareas.....	375
4.2.1.	Jane Willis (1996).....	376
4.2.2.	Peter Skehan (1996, 1998).....	381
4.3.	Problemas observados en la enseñanza por tareas .....	386
5.	Conclusiones .....	387

**CAPÍTULO VI. CAMBIO DE PARADIGMA EN CHINA. RETOS Y POSIBILIDADES.**

	Introducción.....	389
1.	La cuestión política.....	392
2.	Cultura china de aprendizaje.....	403



2.1. El aprendizaje del chino: respuestas a las estrategias de aprendizaje empleadas .....	404
2.2. La enseñanza occidental y el aprendiente chino. Impresiones y relaciones.....	407
2.2.1. El "aprendiente chino".....	408
2.2.2. Sobre el "buen" profesor y el "buen" estudiante.....	415
2.2.3. Opiniones sobre la enseñanza occidental.....	424
2.2.4. Encuestas sobre preferencias de los estudiantes en el aprendizaje. ....	426
2.2.5. Malentendidos culturales entre profesores nativos y estudiantes chinos. ....	440
3. Modelos de implementación de la enseñanza comunicativa en China .....	443
3.1. Atención a <i>la forma</i> / atención a <i>las formas</i> .....	447
3.2. Modos de integración.....	454
3.2.1. Método <i>comunicativo-cognitivo</i> de Liao Xiaojing.....	454
3.2.2. Gatbonton y Segalowitz (2005): Automatización en contextos comunicativos de segmentos esenciales del discurso .....	461
3.3. Enseñanza mediante tareas en China. Factores para la implementación.....	470
3.3.1. Cuestiones metodológicas. Rod Ellis (2006).....	472
3.3.2. Diseño de unidades holísticas de Roger Nunn (2006).....	476
4. Conclusiones .....	479

## SECCIÓN 4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROPUESTAS

### DIDÁCTICAS.

Introducción.....	483
-------------------	-----

## CAPÍTULO VII. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. INVESTIGACIONES EN CHINA.

1. Definición .....	485
---------------------	-----

2.	Clasificación e identificación.....	489
3.	Factores del empleo de estrategias.....	492
3.1.	Nivel de conocimiento y habilidad ( <i>proficiency</i> ).....	493
3.1.1.	Destrezas y vocabulario.....	493
3.2.	El factor cultural.....	502
4.	Estilos de aprendizaje .....	512
5.	Enseñanza de estrategias de aprendizaje.....	518
6.	Investigaciones sobre el uso de estrategias por estudiantes chinos .....	522
6.1.	Estrategias más utilizadas. ....	525
6.2.	Diferencias del empleo de estrategias según el nivel de co- nocimiento/ habilidad ( <i>proficiency</i> ).....	530
6.2.1.	Datos cuantitativos .....	531
6.2.2.	Datos cualitativos.....	536
7.	Un estudio en Shanghai .....	546
7.1.	Resultados y análisis. ....	548
7.1.1.	Resultados por nivel de competencia. ....	553
7.2.	Diferencias de estudiantes chinos y españoles en el uso de estrategias. ....	559

## **CAPÍTULO VIII. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.**

	Introducción.....	567
1.	Modificaciones del material existente.....	569
1.1.	Adaptación de manuales con enfoques comunicativos .....	571
1.1.1.	<i>Prisma (comienza)</i> . Actividad 1.1, unidad 1.....	579
1.1.2.	<i>Prisma (comienza)</i> , actividades 3.1-3.5, unidad 6.....	580
1.1.3.	<i>Nuevo ele</i> (inicial-2). Actividades 11-14, lección 3.....	595
1.2.	Adaptación de materiales tradicionales .....	597
2.	Un proyecto abierto.....	606
3.	Creación de materiales originales .....	608
3.1.	Tarea: buscando trabajo.....	611

3.2. Actividades en torno a un texto.....	623
3.2.1. Puzzle .....	625
3.2.2. Juego de voces .....	627
3.3. Contraste de culturas .....	629
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>647</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>677</b>
<b>APÉNDICE I. Principios generales de los Programas de Enseñanza para Cursos Básicos y Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas.....</b>	<b>711</b>
<b>APÉNDICE II. Entrevista con Lu Jingsheng .....</b>	<b>724</b>
<b>APÉNDICE III. <i>Español Moderno</i> .....</b>	<b>733</b>
<b>APÉNDICE IV. Sesiones de clase de español (vídeos) .....</b>	<b>754</b>
<b>APÉNDICE V. Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje.....</b>	<b>755</b>
<b>APÉNDICE VI. Inventario SILL ampliado .....</b>	<b>777</b>



# INTRODUCCIÓN



La presente investigación es el resultado de la reflexión surgida a partir de mi experiencia como profesor de español/ lengua extranjera en China, una experiencia no demasiado larga (6 años), pero tampoco demasiado corta para no poder conocer algo de una cultura muy distinta a las occidentales, cuya comprensión no se reveló de inmediato y con total claridad (dudo que sea posible que así sea), sino de forma paulatina, tras muchos malentendidos, choques, desencuentros, y según me acercaba a los textos que me permitían interpretar mejor los comportamientos, actitudes, expectativas y modos de pensar de los grupos de personas que el aula congregaba.

Con anterioridad a mi llegada a este país había recibido una formación académica que valoraba la enseñanza comunicativa de lenguas, fundamentada ésta en una serie de principios y teorías lingüísticas y pedagógicas que ponían de relieve la importancia del uso, junto al conocimiento formal de la L2, en el aprendizaje. Existía entonces, y sigue existiendo, una aceptación unánime de esta idea para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Con la creencia de que la enseñanza comunicativa (o enfoque comunicativo) era universalmente válida, emprendí mi carrera profesional sin ser muy consciente o preocuparme demasiado por la cultura o nacionalidad de los que iban a ser mis alumnos. El azar me llevó a China, en el año 2001, cuando mi experiencia docente no sobrepasaba los dos meses, y habiendo estado dirigida a estudiantes franceses, alemanes y norteamericanos.

Pronto descubrí que el enfoque comunicativo estaba muy lejos de ser practicado, e incluso aceptado, en el contexto chino de enseñanza, y que, en su lugar, reinaba un modelo de enseñanza tradicionalista, que yo pensaba anticuado y caduco, consecuencia de una mera falta de información. Como, en mi caso (similar a la mayoría de los profesores nativos en China) tenía bastante libertad para diseñar mi propio programa, pensaba yo (muy ligeramente) que su aceptación sería un asunto sencillo y fácil. En cierto modo esperaba, feliz, que los alumnos pudiesen encontrar en las actividades didácticas comunicativas aquello que realmente necesitaban: una especie de liberación del yugo

tradicional de enseñanza que les obligaba a memorizar largas listas de vocabulario y reglas gramaticales, y a hacer interminables ejercicios de repetición de estructuras lingüísticas descontextualizadas. También esperaba poder "iluminar" con facilidad a mis colegas chinos, fija su mirada en lo que pensaba yo eran sólo sombras de la realidad, una representación viva del mito platónico de la caverna, aplicada a la idea de lengua, su enseñanza y su aprendizaje. Mi visión, no falta del natural etnocentrismo que caracteriza a los humanos, chocó con la realidad (que no sombras chinescas) de un contexto educativo y sociocultural que valora el método tradicional, pero que, sobre todo, se opone a la posición antagónica, al enfrentamiento de sistemas y modelos que se sustituyan completamente.

La puesta en práctica de manuales españoles con un enfoque comunicativo no tenía éxito. Los estudiantes pedían una enseñanza de corte tradicional y audiolingual, listas de vocabulario y explicaciones detalladas de la gramática. La estructura del sistema universitario de enseñanza reforzaba estas dificultades, al delimitar muy claramente las funciones del profesorado: los profesores chinos instruyen en la gramática normativa, y los profesores nativos en la conversación y en las destrezas, utilizando para ello materiales a libre elección, pero sólo como recursos auxiliares. El contenido de los mismos, además, no tenía por qué guardar una relación estrecha con el contenido de los manuales chinos. Los dos modos principales de enseñanza existían, y aún existen, como mundos separados y descoordinados, aunque dirigidos a los mismos grupos de estudiantes.

A lo largo de mi experiencia logré identificar una serie de dificultades y problemas de los estudiantes para comprender y realizar actividades comunicativas, interactuar en el aula o expresar abiertamente sus impresiones. Lo que en principio parecía el reflejo de una timidez extrema, adquirió una nueva dimensión de significado al descubrir un sustrato cultural bastante influyente. Aquella metodología comunicativa iba incluyendo elementos más propios de una enseñanza tradicional, en un intento de hacer viable un eclecticismo en el que los estudiantes reconocieran una ayuda significa-



tiva en su aprendizaje, en el desarrollo de su competencia comunicativa. A partir de este marco de experiencia y de conocimiento, más intuitivo que reflexivo, surge el tema central de la tesis: explorar las posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en el contexto chino.

Este objetivo principal, que se puede englobar en el más amplio de contribuir a la mejora de la enseñanza y aprendizaje del español en China, se puede desglosar en las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué se mantiene una metodología tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras en China?
2. ¿Es necesario que el aprendizaje de español en China cuente con el factor comunicativo?
3. ¿Por qué no funciona el enfoque comunicativo en China? ¿Qué impedimentos socioculturales se pueden identificar en su implementación?
4. ¿Es posible una enseñanza comunicativa en China? ¿Qué condiciones deben darse para que haya una mayor aceptación por parte de profesores y alumnos?

Estas cuestiones describen el proceso de investigación de la tesis, articulado en cuatro secciones que tratan de dar respuesta a las mismas. La primera de ellas remite al MARCO CONTEXTUAL, la delimitación situacional y cultural del área de investigación. El capítulo I es una revisión histórica y cultural de la educación en China: desde las primeras representaciones ideográficas de 學 (aprender) y 教 (enseñar) a la continuidad de la cultura china de aprendizaje; la importancia del confucianismo y una breve historia de la educación moderna en China, con especial atención a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. El capítulo II es una descripción del tipo de enseñanza y aprendizaje de español en las aulas universitarias chinas. El análisis descriptivo del manual chino más utilizado y del programa oficial de enseñanza, junto con los modos de interacción en el aula, dibujan la situación actual de enseñanza/aprendizaje de español. La correspondencia de sus características con la información del marco cultu-

ral precedente ayudarán a comprender las razones de la persistencia del modelo tradicional vigente.

La segunda sección, MARCO TEÓRICO, no se desprende del contexto chino, pero se centra en las bases teóricas, lingüísticas y de adquisición de segundas lenguas, que fundamentan la idoneidad del enfoque comunicativo en general, y en especial en China. El capítulo III revisa los elementos teóricos que han definido la competencia comunicativa como el objetivo fundamental de aprendizaje de segundas lenguas, pero teniendo en cuenta el contexto chino de enseñanza/ aprendizaje. Ello nos permite identificar algunos factores que podrían actuar como puentes para una mejor aceptación del enfoque comunicativo, como son la consideración del componente gramatical y de la competencia formulaica. El uso de la lengua, la comprensión y la producción comunicativas, también se observa desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas (capítulo IV), en especial, de los enfoques cognitivos que consideran la relación entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, explícito e implícito, en los procesos de aprendizaje. En el capítulo IV se identifica el modelo de adquisición que con más probabilidad refleja la idea implícita de aprendizaje de lenguas en China, señalando los límites de una enseñanza que, independientemente de los condicionantes socioculturales, está orientada fundamentalmente al conocimiento sistemático de la lengua. La explicitud de todos estos elementos, así como de los procesos que entran en juego en la interacción dentro del aula, significa algo más que una mera constatación, ya que puede ayudar a una toma de conciencia necesaria para que se produzca un cambio de paradigma de enseñanza.

De la competencia comunicativa a la metodología didáctica. Éste es el título del capítulo V, que inicia la sección 3, METODOLOGÍA: HACIA EL CAMBIO DE PARADIGMA, la cual se centra en la caracterización del método ecléctico-tradicional chino, en contraste con la variedad de modelos de enseñanza comunicativa, y también (capítulo VI) en la posibilidad de integración de modelos eclécticos de tendencia comunicativa. Para ello, se revisan de nuevo los factores socioculturales que entran en juego para el

posible cambio de paradigma, la *cultura china de aprendizaje*, tanto desde el punto de vista administrativo de la enseñanza como desde el punto de vista de las preferencias y actitudes de los aprendientes. Un tema importante a tener en cuenta es el de la fallida historia de los intentos de implementación de la enseñanza comunicativa en las universidades chinas, lo que remite, por un lado, al reconocimiento creciente de este enfoque por parte de los organismos administrativos y, por otro, a la consideración de los problemas y dificultades encontrados. Todo ello permite responder a la tercera pregunta, y al mismo tiempo introducir la cuarta y última sección: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS.

El capítulo VII supone un estadio de concreción de la información sobre el aprendiente chino que en capítulos precedentes se ha ido señalando. La importancia de las estrategias de aprendizaje, de que el estudiante sea consciente de las mismas y de que tenga la posibilidad de explorar otras nuevas, es un aspecto fundamental para la adquisición. Su enseñanza en China cobraría un papel importante precisamente porque a través de su conocimiento y práctica no sólo se incrementarían las posibilidades de éxito en el aprendizaje, sino que también se ampliarían las expectativas de un aprendizaje autónomo y la comprensión y aceptación de un enfoque comunicativo de enseñanza centrado en el aprendiente. La revisión de los estudios sobre estrategias de aprendizaje de inglés en China, más un estudio propio realizado en Shanghai, sobre el uso de estrategias por estudiantes de español, denotan, entre otras cosas, una predisposición positiva hacia los procesos implicados en el uso comunicativo de la lengua en su aprendizaje. Teniendo presentes estos datos y las conclusiones sobre las posibilidades del cambio de paradigma de enseñanza, el capítulo VIII propone una serie de aplicaciones prácticas que modelan una penúltima etapa procedimental, abierta, que ilustra los modos concretos en que se puede llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje orientado a la comunicación en China.



## **SECCIÓN 1. MARCO CONTEXTUAL**



## INTRODUCCIÓN.

El contexto que enmarca la enseñanza del español en China se ha considerado en la presente investigación desde dos ángulos: uno general, centrado en la historia de la educación en China, y otro concreto, ajustado a la descripción detallada del material de estudio y de lo que ocurre en las aulas de español.

Tal vez el marco histórico-cultural que da título al capítulo I no sería muy relevante si en China la educación no hubiese tenido un especial protagonismo en la configuración de su historia y su cultura. Ello es debido a la estrecha relación entre educación y confucianismo, el sistema filosófico, político, moral y ético que ha regido la forma de gobernar en China desde el siglo II a.C. Sería imposible comprender e interpretar los rasgos culturales que definen los modos de pensar, las expectativas, los valores y creencias, las formas de comunicarse y de comportarse de las personas que integran las comunidades de este país, si ignorásemos el papel fundamental de la educación, la filosofía de Confucio y el confucianismo a lo largo de la historia de China. En sí mismo, es un tema necesario y recurrente para enmarcar, desde la mirada occidental, la interpretación de los fenómenos sociales y culturales de China, tanto políticos, económicos y sociológicos, como filosóficos, artísticos y, por supuesto, educativos. La enseñanza de lenguas extranjeras no se escapa de las influencias del sistema tradicional confucianista de enseñanza y aprendizaje, ya que ha configurado una serie de esquemas culturales que aún hoy están presentes en la forma de concebir la educación. Es importante distinguir entre la filosofía de Confucio y el confucianismo, ya que, aunque sigue viva la impronta del maestro en la forma de concebir el mundo y comportarse socialmente, el uso político y desvirtuador de su pensamiento, a través de los exámenes civiles que pretendían una sociedad meritocrática, ha hecho que no se sepa diferenciar entre una cosa y otra para identificar el sustrato cultural (normalmente, negativo) que impide al sistema de enseñanza y a los aprendientes chinos adoptar una actitud abierta ante modelos que, como el enfoque comunicativo de lenguas, propician actitudes "opuestas" a las tradicionales. Veremos que la filosofía original de Confucio esconde numerosas cla-

ves que implicarían una nueva interpretación de ciertas dificultades y un estímulo para explorar aspectos culturales no reñidos con los fundamentos de una enseñanza comunicativa de lenguas. Los últimos apartados del capítulo I tienen en cuenta este marco general y hacen un recorrido de la historia moderna de la educación en China, con especial atención a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El capítulo II está centrado exclusivamente en el análisis descriptivo de la situación académica de la enseñanza de español. Toma como referentes el programa oficial para universidades, el manual de texto más utilizado y varias sesiones de clase representativas del tipo de interacción en el aula entre profesores y alumnos. El marco universitario es la referencia que engloba estos tres focos de atención, ya que es el contexto que integra al mayor número de estudiantes de español y, por tanto, es el más valorado e influyente. En la descripción de las pautas y objetivos del programa, las lecciones del libro de texto y las intervenciones del profesor, se ha tenido en cuenta el marco histórico-cultural anterior, pudiendo reconocer numerosas características del esquema cultural de enseñanza/aprendizaje en los alumnos, profesores y manuales de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai. Se pretende, pues, dibujar un panorama amplio y detallado de la situación actual de la enseñanza y aprendizaje del español en China. Como tal, es relativo a un momento y a un estadio evolutivo concreto que, en un futuro, será interesante contrastar.



# CAPÍTULO I

## Marco histórico-cultural de educación en China.

### 1. HUELLAS ETIMOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN CHINA.

La siguiente revisión etimológica de los caracteres 學, *xue* (aprender, estudiar) y 教, *jiao* (enseñar) pretende mostrar algunas cuestiones referentes a la educación en China. En primer lugar, la antiquísima constancia de su existencia, que nos remontaría a nada menos que cuatro milenios en el tiempo. En segundo lugar, en virtud de la naturaleza de la lengua china, que permite adivinar el origen de las ideas a que hacen referencia multitud de ideogramas, pretende asimismo invitar a la especulación acerca del origen de los conceptos de enseñanza y aprendizaje. De la observación de estos "dibujos" en sus distintos momentos históricos, podemos inferir una serie de características, chinas o universales, en el modo de aprender y enseñar, como la conciencia de un método, la consideración del aprendiz, la necesidad de la práctica o el uso y la transmisión de conocimientos.

Inscripciones oraculares (Dinastía Shang, 1766-1122 a.C.)	Inscripciones en bronce (Dinastía Zhou, 1122-221 a.C.)	Inscripciones en sellos (dinastías Qin y Han, 221 a.C - 200 d.C.)	Inscripciones en sellos del diccionario ShuoWen (147 d.C.):
-----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

學, xué, estudiar, aprender


教, jiào, enseñar.


Tabla I-1. Inscripciones ideográficas (Sears, 2003. <http://www.chineseetymology.org>)<sup>1</sup>

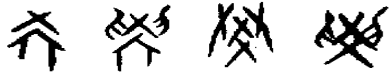
### 1.1. Caracteres inscritos en caparazones de tortugas y huesos de animales. Dinastía Shang (1766 a.C. – 1122 a.C.).

Las primeras representaciones de la escritura china se sitúan entre los años 1766-1122 antes de C., durante la dinastía Shang. Se trata de las inscripciones en huesos de animales y caparazones inferiores de tortugas. Éstos, considerados como una especie de mapa del universo, se calentaban con fuego y después se interpretaban las grietas (卜) que aparecían sobre los mismos, profetizando una u otra solución para los asuntos inscritos. Era, pues una consulta oracular. La fuente de estos huesos y caparazones proce-

<sup>1</sup> 学 xue: <http://www.chineseetymology.org/Etymology.aspx?characterInput=%E5%AD%A6>  
教 jiao: <http://www.chineseetymology.org/Etymology.aspx?characterInput=%E6%95%99>

de en su mayoría de una sola excavación, realizada en 1895. En un siglo se han estudiado las 400.000 piezas de que consta, llegando a una comprensión del 90% de los textos.

- APRENDER, ESTUDIAR:



En estos ideogramas nos encontramos con dos variantes. Vemos cruces, casas y manos. El primer ideograma es muy simple, una cruz, 𠄎 (más tarde 乂, *yi*) que indica un corte hecho con tijeras o cuchillo, encima de un tejado o una casa, 宀 (después 宀 *miàn* y 宀 *mì*, tejado). Podemos interpretarlo como aprendizaje básico en las tareas de la vida doméstica.

Algo más complejo y también más concreto es la forma 𠄎, donde aparecen dos manos trazando el "corte". Sería la primera representación del sentido práctico del aprendizaje: aprender *manejando*. El ideograma 𠄎 se ha mantenido hasta nuestros días en la forma tradicional de "estudiar / aprender": *xue*, 學, aunque con dos cruces en lugar de una. La otra cruz se incorporó más tarde, en la dinastía Zhou, si bien para el carácter de "enseñar" en este período ya se escribían dos. Éste es un detalle que ha dado lugar a múltiples interpretaciones y controversias, ya que la representación de dos cruces en lugar de una se utiliza actualmente para referirse a las líneas que forman los trigramas y hexagramas del *Yi Jing* (易經), el Libro de las Mutaciones, creado en la dinastía Zhou. Son los *yao*: 爻. 阳爻, *yang yao*, líneas enteras, ☰; 阴爻, *yin yao*, líneas quebradas, ☷. Según el sinólogo Wiegner, 爻, *yáo* "symbolized the student and teacher's mutual action and reaction 交也; influence; symmetrical disposition, network, etc". Una interpretación posterior que, aunque pudiera ser coherente para las generaciones que conocían el *Yi Jing*, en nada se aviene al origen del ideograma en los oráculos, cuyo sentido es eminentemente práctico: aprender a hacer cosas<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Durante la dinastía Shang existían con toda seguridad libros escritos en tiras de bambú, pero no se conserva ningún ejemplar. Lo que sí se sabe es que los oráculos eran utilizados por reyes y adivinadores vinculados a la corte, para consultar cuestiones de la vida diaria

La parte inferior del carácter *xue*, 學 (estudiar) es 子, *zi* (niño), que aparecerá posteriormente, aunque ya se escribiera en la representación de "enseñar", igual que ocurría con la doble cruz.

- ENSEÑAR:



Para el carácter interpretado como "enseñar" durante la dinastía Shang encontramos las conocidas cruces, pero esta vez, excepto el último (¿enseñar en sí mismo?) aparecen sobre el destinatario de la enseñanza: un niño, 𠂔, posteriormente 子. ¿Podría ser ésta la primera representación gráfica de lo que conocemos como "transmisión de conocimientos"? Mucho más tarde, después del siglo III de nuestra era, las cruces serán substituidas por 耂, *lao*, que significa anciano, venerable. El conjunto de *lao* y *zi* (anciano y niño) es *xiao*, 孝: piedad filial. El ideograma actual de "enseñar" es, pues, 教.

A un lado del conjunto de cruces y niño aparece el componente formado por 卜, *bǔ*, con el antiguo significado de grieta (especialmente la que aparecía en los caparazones de tortuga) y 又, *yòu*, mano derecha. La forma compuesta de 卜 y 又, 𠂔, *pū*, no aparece, aislada, y con el significado de golpear, hasta más de mil años después, en las inscripciones en sellos: 𠂔 (221 a.C.- 200 d.C.), donde 卜 se reinterpreta como instrumento, azada o martillo. Durante la dinastía Shang, la inscripción compuesta de grieta y mano, 𠂔, podía hacer referencia a una idea en la que 卜, con su significado original, estuviera presente significativamente. "La mano que maneja las grietas", ya que éstas, y

---

acerca de guerras, cosechas, clima, etc. Los resultados también eran escritos, con el fin de contrastar lo acaecido con lo pronosticado. Es decir, se seguía un estudio de estas técnicas que, sin perder su valor de elucubración y reflexión, parece lógico que evolucionara posteriormente en una representación similar donde en lugar de interpretar grietas (卜) se interpretasen trigramas: ☱, ☲, ☳, ☴, y evolutivamente, hexagramas: ☱, ☲. El *Yi Jing* es, pues, una evolución de la consulta oracular realizada en los caparazones de tortuga.

no los hexagramas del *Yi Jing* (posterior, pese a que la tradición lo situara muy anteriormente) eran la fuente de conocimiento en la consulta oracular. Podemos interpretar el sentido original como algo más general: una mano que guía, un método. Así pues, un libro reciente de etimología nos da una interpretación que se adapta a la idea actual de enseñanza, un tanto ingenua quizá, pero sin olvidar la evolución etimológica que veremos en el siguiente período. La antigua grieta es ahora la vara del profesor, que señala el punto de atención de sus pupilos<sup>3</sup>:

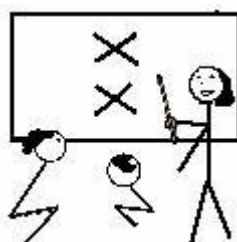


Figura 1-1. Interpretación ideográfica del origen de 教 (*jiao*), enseñar.

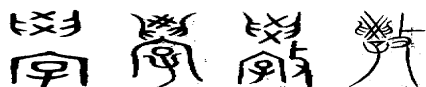
## 1.2. Caracteres inscritos en bronce. Dinastía Zhou (1122 a.C. – 221 a.C.).

La dinastía Zhou es la Edad de Oro de la cultura china. Durante sus casi mil años de duración se gestaron las obras clásicas que difundiría el personaje con mayor influencia en la historia de China: Confucio. Aunque tenemos muchos más datos históricos (Theobald, 2000), una inmensa cantidad de fuentes originales, libros en tiras de bambú, fue destruida por el emperador *Qin Shi Huang* (秦始皇), antes del 220 a.C, tras conquistar los reinos que rodeaban al estado de *Qin* (pronunciado "chin" en español), unificándolos y fundando el imperio de China. De la dinastía Zhou han llegado a nuestros días las inscripciones en bronce, fuente principal de los estudios etimológicos de las lenguas escritas en los numerosos reinos que existieron durante este período. Durante la primera parte del mismo, los *Zhou del Oeste*, (1122 a.C. - 770 a.C.) vieron la luz las primeras obras clásicas de la cultura china: con casi toda seguridad, el *Yi Jing* (易經),

<sup>3</sup> El diccionario Wenlin ofrece otra versión, bastante dudosa: "...this is taught by 攴(支 pū) beating, according to the most enlightened teaching methods".

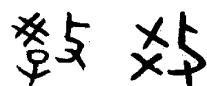
Clásico de las Mutaciones; el *Si Jing* (詩經), Clásico de las Odas; el *Shu Jing* (書經), Clásico de los Documentos; y las primeras redacciones del *Li Ji* (禮記), Clásico de los Ritos. Pertenecen a este período las figuras casi míticas veneradas por Confucio: *Wen Wang* (文王), "el Rey de la Cultura" o "el Rey de la Civilización", y *Zhou Gong Dan* (周公旦), el Duque de Zhou. En la segunda parte de la dinastía Zhou, los *Zhou del Este* (770-221 a.C.) nació y vivió Confucio.

- APRENDER, ESTUDIAR:



A diferencia de los ideogramas de la dinastía Shang, observamos que dentro de la casa/tejado aparece el niño que antes observábamos en la representación de "enseñar". De hecho, como vemos en los dos últimos caracteres de esta serie, hay una simbiosis entre el antiguo "aprender" y el antiguo "enseñar", con la adición del componente mano y grieta que se inscribía en el carácter de "enseñar" y que podría hacer referencia a una guía, un método. El carácter en desuso *xiao*, 敎, es prueba de esta combinación. Muy posiblemente la existencia de las escuelas de pensamiento de la época, donde se incluiría Confucio como el primer profesor público, influyera en estas más elaboradas y complejas versiones de "aprender" o "estudiar". Cabría especular si la diferencia entre los dos primeros ideogramas y los dos últimos (en última instancia: *xue*, 學, y *xiao*, 敎) pudiera remitirse precisamente a una diferencia entre aprender y estudiar, actualmente inexistente en la lengua china (学习, *xuexi*, vale tanto para una u otra acción).

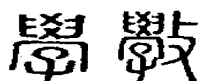
- ENSEÑAR:



El concepto de enseñanza, sin embargo, no evoluciona demasiado. Sigue claramente la línea iniciada por la dinastía *Shang*, donde ya encontrábamos las dos variables: con un niño (el más generalizado), y sin él.

### 1.3. Inscripciones en sellos (dinastías Qin y Han, 221 a.C - 200 d.C.).

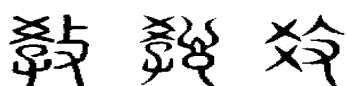
Cuando el emperador *Qin* llega al poder tras haber conquistado los reinos vecinos, decide, además de quemar numerosos libros en tiras de bambú con el propósito de acabar con el confucianismo e iniciar la Historia con él, simplificar una gran cantidad de caracteres oficiales. Se trata del primer unificador lingüístico de la historia de China. Sin embargo, a lo largo de la dinastía que ocupó el poder "celestial" en la tierra (hasta el 206 a.C.), y más tarde, durante la dinastía *Han*, las rúbricas (fuente principal de estudios etimológicos de este período), siguen ofreciendo distintas variantes, excepto en "estudiar / aprender", con sólo este ideograma: 學. Es muy curioso, e ilustrativo, cómo tras la unificación política y lingüística, se decidiera por una forma sin el componente original de manos y cruces 𠄎, que, sin embargo, se retomará más adelante. Igualmente ocurrió con el confucianismo: el emperador *Qin* hizo cuanto pudo por prohibirlo, pero la siguiente dinastía de unos pocos años después lo retomó como la doctrina política del país. Vemos cómo la atención se centra, además de en el niño, en un elemento nuevo, 文, 文 *wén*, lengua, lenguaje, cultura. Anteriormente, representaba la figura de una persona, como hoy en día, pero con un tatuaje en el pecho, que designaba "palabra": 𠄎, el "conocedor de palabras", podríamos decir. Se trata, en cualquier caso, de una forma aislada, pues la dinastía *Han* volvería a las variantes anteriores. El diccionario *Shuo Wen* (說文解字), creado por *Xu Shen* (許慎) en el 147 d.C. (dinastía *Han*) no dice nada de esta simplificación, y en cambio resume en dos las formas anteriores de "estudiar / aprender":



Esta simplificación contrasta enormemente con la ampliación de variedades de la representación gráfica de "enseñar":



Esta serie de caracteres *Qin-Han* es sólo una selección de los que aparecen en la formidable compilación de Sears (2005)<sup>4</sup>. Nos encontramos con novedades interesantísimas: además del componente 攴, aparecen en su lugar al menos tres variantes distintas: 𠂔, la figura de otro niño mayor; 𠂕, un componente formado por 人 (persona) y 又, mano; 𠂖, una figura inquietante, sin identificación; y 𠂗, donde se distingue 攴, el "portador de palabras" o "conocedor de cultura". Tal pluralidad de formas para "enseñar" indica una evolución en el desarrollo educativo o, al menos, una multiplicidad inaudita de puntos de vista acerca de la enseñanza. El diccionario *Shuo Wen* resume en tres este conjunto, aunque ninguno de ellos perdurará:



Como apuntaba, posteriormente se optó por otra forma que no tiene nada que ver con ellas: 教, dando a entender la importancia que el respeto y la obediencia propias de la piedad filial tenían en la educación confucionista.

<sup>4</sup> La misma se puede consultar en:

<http://www.chineseetymology.org/Etymology.aspx?characterInput=%E6%95%99>



## 2. CONFUCIONISMO Y CULTURA CHINA DE APRENDIZAJE.

Al exponer una breve síntesis de la filosofía de Confucio, con especial atención a sus implicaciones en la enseñanza en China, conviene advertir acerca de la necesidad de diferenciar entre: (1) el pensamiento confuciano original, (2) la historia de 2500 años de interpretación del mismo, sus añadidos y rectificaciones, es decir, el confucionismo, y (3) la utilización política de ambos.

En muchos trabajos de investigación sobre enseñanza de segundas lenguas en China hay una introducción general del sustrato cultural más relevante, el confucionismo, a partir del cual se explican las dificultades pedagógicas de una enseñanza con un enfoque comunicativo. En estas introducciones (por ejemplo, Li Ying, 2004; Hu, 2002) se mezclan conceptos originales de Confucio y de Mencio con otros autores muy posteriores y con situaciones tradicionales que, por el uso político (y por ello, desvirtuado) de textos confucianos y confucionistas, son llamadas también con estos mismos nombres, lo que induce a pensar que la filosofía de Confucio es el origen de aquellas dificultades. En chino, las palabras que designan *Confucio* (孔子 Kong Zi) y *confucionista* (儒家 ru jia) son completamente distintas. Es relevante esta diferenciación, ya que en los textos originales que recogen el pensamiento de Confucio, e incluso en los clásicos pre-confucianos, encontramos pensamientos que favorecen precisamente una educación abierta, crítica y comunicativa. El reciente movimiento reivindicativo de las ideas originales de Confucio pone de manifiesto no sólo el valor educativo, ético y moral, de su sistema, sino una serie de valores didácticos, es decir, del proceder del enseñante en sus clases, que había quedado eclipsado en el sistema tradicional de enseñanza chino. Constituye, asimismo, una clave imprescindible para establecer un diálogo intercultural de cualquier índole, siendo la enseñanza de lenguas un aspecto más.

## 2.1. Confucio (551 – 479 a.C.).

Como hemos visto, las huellas gráficas de la educación en China se remontan, por lo menos, a la dinastía Shang (1766-1122 a.C.). Si bien antes de Confucio la enseñanza formal estaba exclusivamente dirigida a las clases aristocráticas, la educación familiar, transmisora de valores morales y éticos, se extendía a toda la población, según el objetivo de los antiguos emperadores. Para el emperador Tang, un líder debía ser al tiempo gobernante, padre y profesor. La educación familiar siempre fue, desde el inicio de la civilización china, la base primordial de todo tipo de educación.

Confucio, como él mismo dice, es un transmisor que revisa constantemente el pasado para renovarlo, rescatando lo esencialmente válido para la puesta en marcha de una enseñanza abierta a todas las capas de la sociedad. Insiste (Analectas, 2.11; 7.1) en que él no inventa nada nuevo. La esencia de sus enseñanzas ya se encontraba en la historia antigua, concretamente en la civilización de los Zhou del Oeste (1122-770 a.C.), que podemos considerar la Edad de Oro de la cultura china. Confucio remite constantemente a las acciones de los antiguos emperadores, a la poesía antigua y a la forma de gobierno del rey Wen, del duque de Zhou, etc. Ya adelantábamos las primeras obras clásicas, de las cuales Confucio haría compilaciones y ediciones con comentarios.

La intención principal del maestro era aplicar a su tiempo el antiguo saber de una civilización ideal, fundamentalmente en el ámbito político. Si bien obtuvo un cargo público en el estado de Lu, muy pronto saldría del mismo desengañado por la corrupción imperante. Su vida transcurrió en un continuo viajar de reino en reino, buscando las condiciones para desarrollar su tan ansiada tarea política que nunca pudo poner en práctica. Como la educación era el pilar fundamental sobre el que se asentaba su ideal de una sociedad mejor, dedicó la mayor parte de su vida a la enseñanza, dirigida por primera vez en la historia de China a cuantos estuvieran interesados en aprender.

El texto básico que recoge el pensamiento de Confucio (论语), se traduce como *Analectas*, "colección de fragmentos"; en este caso, de los dichos del maestro recogidos por sus discípulos. El libro, junto con otros que más adelante señalaremos, ha perdurado como material primordial en la educación china durante dos mil quinientos años. Muchas de sus sentencias están incorporadas en la lengua cotidiana como frases hechas y refranes, un recurso que en China se emplea más extensamente que en otros países y que, al mismo tiempo, da cuenta de la influencia del sabio en todos los órdenes de la sociedad.

Veamos brevemente los principios fundamentales de la filosofía confuciana, centrándonos sobre todo en las *Analectas* y en aquellos aspectos relevantes en la tradición educativa china:

## 2.2. Principios de la filosofía de Confucio.

1.- El objetivo educativo básico de Confucio es de carácter fundamentalmente ético: ser mejores personas, perfeccionar el comportamiento entre los que nos rodean, lo que se resume con el carácter 仁, *ren*, benevolencia, amor, humanidad. La forma es muy significativa: una persona, 人, y 二, dos, lo que nos da una idea de interacción. Por un lado da a entender las buenas cualidades del ser humano ideal, y por otro implica que debe mantenerse una relación recíproca ideal entre las personas (Li Ying, 2004). "Ser persona es estar en comunicación" (Jaspers, 1956, a propósito de 仁). Como extensión a este concepto, Confucio emplea 恕 *shu*, traducido actualmente como "perdón". El carácter combina la grafía de "mente/corazón" con "ser como", dando a entender empatía, compasión (Zhang Dainian, 2002: 285). *Zi Kong preguntó: "¿Hay alguna palabra que pueda servirme para toda la vida?" Confucio dijo: "Sí, ésta es: 恕 (empatía, consideración). No hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti"* (*Analectas*, 15.23).

2.- 礼, *li*, traducido como convenciones sociales, normas de conducta, ritos. Constituyen la forma externa del ideal anterior, 仁, y sólo en su sincera correspondencia tienen auténtico valor. Las convenciones sociales otorgan seguridad y libertad a la sociedad e imprimen la materia del carácter social al espíritu del hombre que es el amor, la benevolencia. Confucio también lo usa como medida para oponer lo individual a lo social, abogando por la armonía entre los ciudadanos.

3.- Desde los comienzos de la historia, la población china ha manifestado un profundo respeto a sus antecesores mediante el concepto de la piedad filial, 孝 *xiao*. Confucio fue un transmisor e intérprete de esta virtud, considerada como la fuerza motriz de todas las virtudes: *El amor fraternal y la piedad filial son las raíces de la benevolencia* (Analectas, 1.2). Si bien se le ha dado un carácter religioso (la palabra religión, 宗教, *zong jiao*, se compone de 宗, ancestro, y 教, enseñar, que a su vez contiene 孝), el concepto procede del sentimiento natural de los padres hacia sus hijos: *Meng Wu Bo preguntó acerca de la piedad filial. Dijo Confucio: "La mayor preocupación de tus padres sería tu salud"* (Analectas, 2.6). El respeto, servicio y amor a los padres es el fundamento básico sin el cual no podrían sustentarse la benevolencia ni las normas sociales.

4.- Tan antigua como el concepto anterior es la doctrina del justo medio, 中庸, *Zhong yong*. Los primeros vestigios vienen recogidos en el *Libro de los Ritos*, 禮記 *Li Ji*, de la dinastía Zhou del Oeste (1122-770 a.C.), que Confucio editó y utilizó como material de enseñanza. Un capítulo del mismo, *La doctrina del justo medio*, constituiría más tarde uno de los *Cuatro Libros* confucianos, redactado por los discípulos de Confucio (incluyendo a su nieto Kong Ji y a Mencio) y donde se recogen los comentarios y narraciones de Confucio acerca de este tema. Muchos de estos fueron añadidos a las Analectas. En uno de ellos (cap. 6)<sup>5</sup> nos cuenta cómo al rey Shu le gustaba hacer preguntas y estudiar las respuestas, aunque fueran poco profundas. *Él disimulaba lo que había de malo en ellas y resaltaba lo bueno de las mismas. Consideraba los dos extremos, determinaba el justo medio y lo utilizaba al gobernar a la gente.* Como Aristóteles, Confucio también pensaba en la moderación

---

<sup>5</sup> <http://www.chinaknowledge.de/Literature/Classics/zhongyong.html>

como forma de llegar a la virtud. Tenía el propósito de que sus discípulos la alcanzasen, aconsejándoles distintas cosas según el carácter de cada uno, (Analectas 11, 21). El justo medio era considerado por él en relación a los mismos objetivos de enseñanza relativos a la ética y a la moral, tanto individuales como sociales. Desdeñaba los extremos, y su propia vida es ejemplo de esta moderación: *para mí, nada es absoluto* (Analectas, 18.8); *rechazaba prejuicios, arbitrariedades, obstinación y egoísmo*. (Analectas, 9.4). En su época coexistían dos corrientes principales de pensamiento, una creía firmemente en el control absoluto por parte del gobierno, a través de leyes y normas: el legismo (Guan Chung, Zi Zhang); otra, centrada en el individuo, sostenía la no-acción, despreciando los asuntos externos al individuo: el taoísmo (Lao Zi, Zhuang Zi). Pues bien, Confucio se sitúa en el justo medio, dándole tanta importancia a las normas sociales como al individuo, pues creía en la armonía de una y otra instancia: el individuo como gobernante de sí mismo; el Estado como una gran familia. En la caracterización del noble, la persona ideal prototípica (君子 *jun zi*), debe prevalecer la armonía entre la sustancia natural y los modales adquiridos (Analectas, 6.16). Al preguntarle sobre las cinco virtudes, Confucio responde: *"La persona de noble carácter es generosa, pero no despilfarradora, trabaja sin quejarse; tiene deseos sin ser codicioso; es digno, pero no arrogante; impone respeto, pero no miedo"* (Analectas, 20.2). El mantenimiento de la doctrina del justo medio, que tanto caracterizó la enseñanza y el comportamiento de Confucio, tuvo una importante influencia en el éxito de la escuela confuciana y, consecuentemente, en la estructura mental de todos los chinos confucionistas, tanto en un sentido individual como nacional (J. Chen, 1990: 289).

### **2.3. Importancia del aprendizaje.**

Hemos visto cómo, antes de la dinastía Qin, los ideogramas que significan aprender/estudiar se habían reducido básicamente a dos: 學 y 教. Según el diccionario Shuo Wen (147 d.C.), ambas formas se utilizaban indistintamente, si bien no parece disparatado mantener dudas al respecto, sobre todo en la época de Confucio, como ya se ha mostrado en el apartado anterior. En cualquier caso, es muy indicativa esta indistin-

ción. En el Libro de la Historia (4.3)<sup>6</sup> se dice que *para aprender, debe existir una voluntad humilde, y un esfuerzo en mantener una constante diligencia. De esta forma la educación llegará sin duda. Quien desea estas cosas encontrará toda la verdad acumulada en su persona.* Y a continuación: 惟學學半, una frase que prueba la ambivalencia de 學 (aprender y estudiar) y que por tanto se ha interpretado de varias formas. La traducción más propia al español sería "el estudio es sólo la mitad del aprendizaje", sin embargo, ante la ausencia de oposición estudiar/aprender, se ha traducido generalmente como "enseñar es sólo una mitad del aprendizaje" (J. Chen, 1990), sin que aparezca la palabra 教, "enseñar". ¿Se toma uno de estos 學 en el sentido del arcaico 教? Otras interpretaciones señalan que aprender/estudiar y enseñar son dos caras de un mismo proceso (Zhang Dai Nian, Fang Ke Li, 2005), algo que hoy en día está aceptado generalmente y que, comprobamos, se remonta a los orígenes mismos de la educación.

Podemos dibujar (Ouyang, 2003) un sentido amplio del antiguo significado de 學/教, concretamente bajo el uso confuciano del mismo. Así, aprender, 學, *xue*, y enseñar, 教, *jiao*, se combinan en 教, *xiao*. A su vez, 教 también significa "comprender", por cuanto lo estudiado/aprendido no es un conocimiento objetivo sino subjetivo, ético-moral, al que se llega en definitiva por intuición. No es extraño comprobar que 覺, *jue*, el carácter que designa "intuir", "percibir", "darse cuenta", comparte con 學/教 el componente 見, siendo la parte inferior 見, ver. Ambas palabras están relacionadas etimológicamente; su sonido y su significado son similares (Wenlin). Podemos decir que 教 es el proceso cognitivo por el que llegar a 覺, la clave psicológica que engarza aprender/enseñar por cuanto hace referencia al momento en que estudio y reflexión se combinan para alcanzar el entendimiento. Confucio distingue tres niveles del proceso cognitivo: el conocimiento, la devoción y el gozo (Analectas, 6.18), es decir, está estrechamente ligado a las emociones, a la naturaleza subjetiva del individuo y, en cuanto tal, al carácter y a la conducta ética de las personas.

<sup>6</sup> <http://chinese.dsturgeon.net/text.pl?node=21224&if=en>

Las copias que nos han llegado de las Analectas, muy posteriores a la época en que vivió Confucio, no hacen esta distinción, recogen la forma generalizada 學 (tradicional), 学 (simplificada). Examinando la palabra en esta obra (aparece 65 veces) podemos entender por "estudiar" algo muy diferente al uso cotidiano en nuestros días. Estaríamos más cerca de un concepto filosófico que de una simple designación a una práctica habitual. El primer versículo de las Analectas considera el estado de felicidad que se sigue de la práctica del estudio, trazando pues una forma de entender la vida y el hombre según el aprendizaje: *Aprender y practicar lo aprendido, ¿no es un placer? 学而时习之, 不亦说乎?* (Analectas, 1.1). En otro pasaje (17.8) encontramos una síntesis de la importancia que Confucio otorgaba al estudio/aprendizaje: *Si no se aprende, la benevolencia se trueca en estupidez; la sabiduría, en confusión; la sinceridad, en ansiedad y grosería; la honestidad, en impaciencia; la valentía, en desorden; la firmeza, en falta de moderación.*

Aprender, 学, no es sólo adquirir conocimientos, no busca erudición sino una formación ética interior cuyo sentido es la práctica, 习 (xi). *Las personas están bastante cerca en cuanto a su naturaleza, pero distan mucho según sus hábitos, la práctica de su aprendizaje, 性相近也, 习相远也.* (Analectas, 17.2). Es interesante señalar la traducción actual de "estudiar": 学习, que combina "aprender/estudiar" y "practicar". Para explicar las diferencias entre las personas, Confucio no otorga tanta importancia al estudio como a la puesta en práctica, los hábitos (习惯, xi guan) que se siguen de él. Lo que hace a las personas distintas es, pues, la distinta educación recibida y practicada.

Confucio resume en dos los principios esenciales del aprendizaje: diligencia y humildad, a los que ya se hacía mención en el Libro de la Historia (o de los Documentos). En las *Analectas* se recogen consejos de aprendizaje que el maestro comunicaría explícitamente a sus discípulos:

*Estudia como si estuvieras atrasado, y temieras olvidar lo aprendido* (Analectas, 8.17).

*Habiendo cometido una falta, no corregirla es el verdadero error* (Analectas, 15.29).

Los estudiantes también reflexionan sobre su propio aprendizaje:

*Zi Xia dijo: "Cada día, reconocer lo que falta. Cada luna, recordar lo que se ha adquirido. Esto puede llamarse amor al estudio" (Analectas, 19.5).*

La humildad está relacionada con la acción de inquirir y reconocer la ignorancia en un sentido constructivo. Asimismo, lleva a la confianza y a la cooperación, dos principios fundamentales en los procesos de aprendizaje:

*Zi Chin preguntó a Zi Kong: "A cualquier estado que viaja el maestro, éste siempre llega a conocer sus políticas. ¿Pregunta él o es informado? Zi Kong dijo: "El maestro se entera siendo amable, franco, cortés, modesto y respetuoso. Su forma de preguntar es diferente a la de los demás (Analectas, 1.10).*

*Cuando tres hombres caminan juntos, siempre hay uno que puede ser mi profesor (三人行，必有我师焉). Sigo lo que hay de bueno en ellos y corrijo en mí lo que no es bueno (Analectas, 7.21).*

*Conozcamos a las personas llenas de virtudes y pensemos en igualarlas. Conozcamos a las personas llenas de defectos y examinemos nuestro interior (Analectas, 4.17).*

No solo por su importancia acerca del valor de la diligencia, sino por los cinco principios de aprendizaje que contiene y que más tarde recordaremos, cabe citar el siguiente capítulo de la *Doctrina del Justo Medio*:

*Para cultivar la sinceridad, hay que estudiar extensamente, cuestionar con precisión, pensar cuidadosamente, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo. Cuando hay un bloqueo en tu comprensión, o tu investigación no ha alcanzado la suficiente eficacia, no abandones. Cuando has estudiado algo pero no lo has entendido, no abandones. Cuando hay algo que no has discernido, o discernido pero no aclarado, no abandones. Cuando hay algo que no has practicado, o practicado sin entusiasmo, no abandones. (Doctrina del Justo Medio, 20).*



## 2.4. Métodos de enseñanza.

El camino para ser benevolente, tener piedad filial, cumplir las normas sociales y mantenerse en el justo medio, es decir, la forma para llegar a ser personas virtuosas, no es otro que el aprendizaje. La forma en que Confucio plantea su enseñanza para que sus discípulos logren este aprendizaje no es teórico-dogmática sino esencialmente práctica. Se sirve de los libros clásicos donde se narran las vicisitudes de personajes históricos, las características de gobierno de los antiguos reyes y sus acciones virtuosas, como material didáctico con el que dar forma al contenido de su enseñanza. Estos libros, sin embargo, eran de muy difícil acceso, ya que estaban restringidos a la aristocracia. Confucio será el primero que los dé a conocer públicamente, dando paso a una democratización de la educación. Enseñó poesía, historia, normas de conducta y música, según la herencia cultural, pero renovada en su interpretación, compilación y edición de los clásicos. *Explorando lo antiguo y conociendo lo nuevo, así uno llega a ser maestro* (Analectas, 2.11).

Chen Jingpan (1990) recoge cuatro principios metodológicos modernos que ya eran utilizados por Confucio: apercepción, actividad, enseñanza individualizada y motivación:

1.- Apercepción. Cognición por relación de nuevas ideas con ideas familiares, haciendo uso de metáforas, analogías y parábolas. Confucio utilizaba incidentes de la vida cotidiana en sus explicaciones; diseñaba sus lecciones de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo más remoto.

2.- Actividad. Para Confucio, no tendría sentido enseñar algo sin el ánimo de que sus estudiantes lo pusieran en práctica, ya que, como hemos visto, los hombres se parecen en su naturaleza pero se diferencian en la práctica (習), en sus hábitos adquiridos (Analectas, 17.2). Asimismo, anima constantemente a sus discípulos a preguntar: *Si un hombre no pregunta "¿Qué se debe hacer?, ¿qué se debe*

*hacer?" no sabría cómo enseñarle.* Si entre sus discípulos no hay debate, la enseñanza se puede considerar un fracaso: *Hui no me está ayudando, siempre acepta todo lo que digo* (Analectas, 11.3). Una de las cosas que más le preocupaban era aprender sin transmitir (讲, hablar, comentar), 学之不讲 (Analectas, 7.23). Para entablar conversaciones, apela Confucio a la imaginación de los discípulos mediante preguntas hipotéticas: "¿qué haríais si...?" (Analectas, 11.25), casi siempre referidas a acciones éticas, dando muestra de una enseñanza humanística ausente de dogmatismo.

3.- Enseñanza individualizada. Confucio reconocía las diferencias individuales y ajustaba su enseñanza a las necesidades, condiciones y capacidades de sus discípulos. De ahí que existan tantas respuestas distintas a las mismas preguntas acerca de la benevolencia, el gobierno, la persona de noble carácter, la piedad filial, etc. planteadas por distintos discípulos.

*Cuando Yu le preguntó si debía actuar según lo escuchado, Confucio le respondió que no (viviendo todavía tu padre y tu hermano primero, ¿cómo puedes basar tus acciones en lo que oyes?), y cuando Qiu le hizo la misma pregunta, Confucio le respondió afirmativamente. Dijo Confucio: "La razón es que Yu es precipitado, por eso lo refrené; Qiu es parsimonioso, por eso lo empujé"* (Analectas, 11.21).

4.- Motivación. La condición esencial de la efectividad de su enseñanza no es otra que la motivación entre sus discípulos. *Sin entusiasmo por aprender, no puede haber enseñanza; sin estar ansioso por expresar los pensamientos, no puede haber iluminación, 不愤不启, 不悱不发* (Analectas, 7.8). Confucio, como los profesores de hoy en día, se preocupó en despertar la motivación en sus estudiantes: *Eleva a los buenos y enseña a los incapaces y habrá estímulo* (Analectas, 2.20). Se pueden colegir varias formas en esa búsqueda de motivación:

- Animar a pensar críticamente. No es Confucio el primero en dar importancia al pensamiento independiente y crítico. En el *Li Ji* o Libro de los Ritos, uno de los Cinco Clásicos que Confucio compilaría y utilizaría para sus enseñanzas, se asocia el "ser buen profesor" con la guía a los estudiantes para que piensen por sí mismos:

En su enseñanza, el hombre superior guía a sus estudiantes, no les empuja; les estimula a avanzar, no los anula; abre el camino, no les introduce en el lugar. Guiar sin empujar hace ameno el proceso de aprendizaje; estimular sin anular lo hace fácil; abrir el camino sin dirigir directamente a los estudiantes hace que éstos piensen por sí mismos. Entonces, si el proceso de aprendizaje es ameno y fácil, y los estudiantes están motivados para pensar por sí mismos, podemos llamar al hombre un buen profesor (Lin, 1938: 247).

Un aforismo confuciano muy conocido relaciona el aprendizaje con la reflexión: *Aprender sin pensar es inútil; pensar sin aprender es peligroso* (Analectas, 2.15). Confucio deja respuestas en el aire para que sus estudiantes reflexionen y lleguen a una conclusión: *El maestro preguntó a Shen: "¿Piensas que yo estudio extensamente para obtener conocimiento?" La respuesta fue: "sí, ¿no es así?". Confucio dijo: "Pues no. En realidad tengo un principio unificador"*. (Analectas, 15.2). Deja sin explicar el "principio unificador" (一以贯之) en esta pregunta precisamente, que trata acerca del estudio erudito, no el reflexivo, conducente a la acción, dando a entender que este último es el más importante para él. El "principio unificador" remite a la búsqueda de razones y consecuencias entre conceptos e ideas. Se trata de un método reflexivo de conocimiento a través de una visión global (*lun yu fa xiang*).

- Formular objetivos claros y definidos. Veamos algunos ejemplos en que Confucio utiliza las "asignaturas" de la época para plantear sus objetivos:

*En el Libro de Poesía hay trescientas odas, pero su contenido se puede resumir en una frase: "no tener malos pensamientos"* (Analectas, 2.2).

"No tener malos pensamientos" se tomó, pues, como el objetivo del curso de poesía.

*Lin Fang preguntó cuál era la esencia de los ritos (convenciones sociales). El maestro dijo: "¡Buena pregunta! En los ritos es mejor ser comedido que extravagante. En los velatorios, es mejor que exista una profunda pena a un minuto de atenciones (Analectas, 3.4).*

Aquí, pues, el objetivo de este curso de "li" (ritos, normas, convenciones) era valorar la expresión sincera de los sentimientos. El elemento subjetivo era valorado por encima de la formalidad de la ceremonia en sí.

## **2.5. Mencio (372 - 289 a.C.).**

Muchos de los discípulos de Confucio difundieron su saber a través de escuelas, dando lugar a una clase social nueva diferenciada de las demás: los profesores públicos, que también eran posibles candidatos a puestos administrativos. Desde el principio eran conscientes de la labor social que debían emprender, y muy pronto fueron adquiriendo cargos de funcionarios. Tras la muerte de Confucio, durante el caótico contexto del Período de los Reinos Combatientes, surgieron numerosos pensadores que abogaban por la individualidad, desvirtuando las ideas de Confucio en un uso interesado. A pesar de la coexistencia de diferentes corrientes religiosas y de pensamiento tan opuestas como el taoísmo y el legismo, los confucionistas siempre eran requeridos tarde o temprano para las funciones de gobierno, lo que ayudó a que las ideas de Confucio sobrevivieran a lo largo de los años. Su continuador más ortodoxo, Mencio, las restauró y las desarrolló, y de alguna forma las institucionalizó, haciendo hincapié en la relación entre el gobierno burocrático y la educación.

Según Mencio, para que hubiese armonía social, el gobierno debía actuar con benevolencia, pero para ello era necesario proporcionar una buena educación por la que se pudiera ganar el corazón del pueblo. Prestó mucha atención a las condiciones básicas de bienestar, luchando contra el hambre, el frío y la severidad de las penas judiciales. Sólo en estas condiciones mínimas podría hablarse de una educación sólida. Para lograr sus propósitos, reforzó la tradición de piedad filial, instando a enseñar a los hijos sus deberes de obediencia y respeto hacia sus padres, y a los hijos menores sus deberes hacia sus hermanos mayores. De esta forma, si los gobernantes comprendían estas relaciones humanas convencionales y mantenían el sentido del decoro, la gente común manifestaría su simpatía hacia ellos.

Mencio reforzó el sentido político de la educación y fomentó la jerarquía de las clases sociales desde un punto de vista idealista. Creía en la bondad innata del ser humano. Fundamentó la educación en la preservación y desarrollo de las buenas inclinaciones de las personas, ayudando a restaurarlas a quienes las habían perdido. Para este propósito, creía firmemente en la introspección, la búsqueda interior, el autoaprendizaje:

Si trato a alguien con amor y éste se mantiene distante, debo preguntarme si estoy siendo suficientemente generoso; si alguien está bajo mi autoridad pero no me obedece, debo cuestionarme si estoy actuando sabiamente; si muestro consideración a alguien y éste no me corresponde, debo plantearme si soy lo bastante respetuoso (Ge Zhengming, 2000).

Así pues, bajo la aparente rigurosidad de las relaciones convencionales que expuso entre superiores y subordinados, entre padres e hijos, debía aprehenderse un sentido moral subjetivo.

Mencio adoptó los principios metodológicos de enseñanza de Confucio, resaltando la atención individualizada al estudiante, el uso de los clásicos con el que ejem-

plificar su doctrina, y la utilización de sucesos cotidianos y acciones de personajes de la época, que servían de material sometido a crítica desde la que ofrecer consejos morales. Asimismo, dedicó especial atención al aprendizaje individual, incitando a sus discípulos a la propia iniciativa según un criterio moral estricto: *Cuando la benevolencia es la morada del corazón, y la rectitud el camino de la vida, el trabajo de la persona noble está completo* (Libro de Mencio, 7A. XXXIII). A su vez, siguiendo el consejo del estudio personal, afirma que *la forma de avanzar en el aprendizaje debe hacerse con seriedad y según el curso adecuado, interiorizando lo aprendido. De esta forma, se puede permanecer en el estudio firme y calmadamente, lo que otorga seguridad. Con seguridad, en todas partes se puede aplicar el aprendizaje, como una fuente de la que manan todas las cosas. En este sentido, la persona de carácter noble desea interiorizar lo que estudia* (Libro de Mencio, 4B. XIV). *Aprender extensamente y debatir minuciosamente lo que se aprende; el objetivo de la persona noble es que puede volver y resumir lo esencial* (Libro de Mencio, 4B. XV). Volviendo a la enseñanza, resume cinco métodos o formas de enseñar:

*Uno es como una suave lluvia, que poco a poco va calando en el interior. Otra forma perfecciona la virtud y desarrolla el talento. Los hay que se basan en preguntas y respuestas. El último es el método autodidacta, el estudio privado que lleva a la autocorrección* (Libro de Mencio, 7A. XL).

## 2.6. Confucionismo y educación oficial.

El poder de influencia de los conocedores de la filosofía confucionista en el gobierno de los distintos reinos iba creciendo a lo largo de los años. Los gobernantes confiaban en estos consejeros que, gracias a su saber clásico, eran buenos administradores y sabían interpretar conflictos de su tiempo remitiéndose a sucesos similares de la historia, tal y como Confucio había enseñado. Consciente del poder que ejercían estos profesores-consejeros, el nombrado a sí mismo "primer emperador" Qin Shi Huang (260 – 210 a.C.), que unificó China conquistando los reinos próximos a Qin, mandó enterrar

vivos a miles de estudiantes y quemar todos los libros confucionistas que se encontrasen. Esta calamidad tuvo lugar durante la corta dinastía Qin, a la que sucedería la dinastía Han en 202 a.C.. Durante los primeros decenios de la misma, los emperadores se dieron cuenta de la importancia y la necesidad de los intelectuales confucionistas en las tareas administrativas, hasta que en el año 140 a.C., el emperador Wu declaró el confucionismo doctrina política nacional.

### **2.6.1. Los exámenes oficiales.**

Si la finalidad pragmática (extrínseca) de la educación, esto es, la ocupación de puestos administrativos, estaba señalada desde Confucio y Mencio, al modo en que Platón consideraba el saber filosófico en los gobernantes, no fue hasta aproximadamente el 606 d.C. (dinastía Sui) cuando educación y política se dieron la mano definitivamente con el establecimiento de los exámenes oficiales, cuya práctica se prolongó hasta 1905, es decir, duró casi 1300 años. Se evaluaba el conocimiento de los candidatos sobre los nueve textos clásicos confucianos: los *Cuatro Libros* (Analectas, La Doctrina del Justo Medio, El Gran Aprendizaje y el Libro de Mencio) y los *Cinco Clásicos* (Historia, Poesía, Ritos, y Anales de Primavera y Otoño).

A través de los exámenes, el emperador identificaba a quienes podían servir como ministros, secretarios imperiales, gobernadores provinciales, magistrados, alcaldes y otras posiciones del gobierno. La idea era construir una sociedad meritocrática. La obtención de estas plazas iba acompañada de importantes emolumentos, fama, poder e incluso beneficios hereditarios (Suen, 2005). Al principio no existía un límite de extensión en los exámenes escritos y había exámenes orales, entrevistas, períodos de observación por los que el examinador podía juzgar las capacidades del candidato. A partir de la dinastía Song (960–1279) se abrieron los exámenes al público y la numerosa afluencia (de entre veinte mil a un millón, según la época) obligó a tomar medidas restrictivas, suprimiendo la práctica oral y limitando las composiciones escritas según unas normas formales muy rigurosas, sobre todo a partir de la dinastía Ming (1368).

Los exámenes consistían en composiciones sobre temas confucianos; una parte del mismo exigía la realización de un ensayo político acerca de algún tema actual que presentaba un conflicto, de manera que el estudiante debía aplicar los principios confucianistas para resolverlo. Siguiendo la idea confuciana por la que la poesía es una herramienta esencial a través de la cual se demuestra conocimiento, inteligencia y habilidad (Analectas, 17.9), se incorporó la composición poética como otra parte importante del examen.

Si bien en un principio había una intención idealista, esto es, conseguir el entusiasmo por el aprendizaje cuya puesta en práctica fuera ejecutar una administración justa, equitativa y beneficiosa para el país, también es cierto que constituyó el fundamento y el mantenimiento de una casta privilegiada, formada por unos pocos. Sólo entre un 1% y un 2% de los candidatos aprobaban los exámenes, que se celebraban cada tres años. Muchos eran los que dedicaban toda su vida a estudiar para presentarse a los mismos, trabajando en lo que podían durante los intervalos, sin que sus estudios fueran útiles para llevar a cabo oficios que, en su mayoría, se desarrollaban en el medio agrícola. El "sistema educativo" más generalizado no contemplaba ninguna otra salida laboral que no tuviera relación con aprobar el examen. El número de frustrados y suicidados era elevado, y formaban parte de la vida social. Por otro lado, el saber moral confuciano, sometido a una serie de conocimientos objetivos cuestionablemente evaluables, quedó irremediablemente desvirtuado. El aprendizaje ético dejó de tener interés por sí mismo, y la sociedad se fue modelando con los valores que estos exámenes promulgaban en detrimento de otros más difíciles de ser evaluados en una serie de pruebas escritas. A partir de la dinastía Song surgió una "fiebre de estudio" (Suen, 2005) mediatizada por las atractivas recompensas al aprobar los exámenes y convertirse en "mandarín". El resultado no era aprender a ser virtuoso, sino reproducir lo que Confucio había dicho acerca de ser virtuoso. El objetivo principal del estudio era, pues, hacer bien los exámenes, y para ello los estudiantes daban mucha importancia a la memorización, la imitación y la repetición constante. Asimismo, se prestaba especial atención a las preguntas modelo de examen y a contenidos muy específicos, así como a todo tipo de trucos para



salir airoso en las preguntas. Durante la dinastía Ming (1368-1644) se publicaron los mejores exámenes realizados, convirtiéndose en libros de texto utilizados por los candidatos. Actividades, en suma, contrarias al "principio unificador" confuciano, o a la interiorización de Mencio.

Señala H. Suen (2005: 10) que el efecto de los exámenes es similar al de la batuta del director de orquesta. Cuando la batuta señala un instrumento musical, da importancia a la parte que se ocupa de ese instrumento y se la quita al resto. El *efecto batuta* no sólo tuvo lugar en el sistema de exámenes, sino que se expandió al resto de la sociedad, valorando los temas que más se preguntaban y desvirtuando los que, aun siendo tanto o más importantes, no eran materia común de examen. Ésta, casi intacta durante 1300 años, hizo que la sociedad no mostrase interés en otros campos como la medicina o la ingeniería. Ser letrado (*mandarín*) era el estatus por excelencia. Incluso a los cambios curriculares que existieron se correspondió una modificación de interés general en la sociedad. Por ejemplo, en la poesía. Es conocida la calidad y cantidad de obras poéticas que tuvieron lugar durante las dinastías Tang y Song, acorde a la importancia de la poesía en los exámenes, uno de los cuales consistía en una composición poética. Sin embargo, la producción se paró de repente tras el cambio de dinastía, la mongol Yuan (1279-1368), que suprimió los exámenes temporalmente. Con su restauración, en la dinastía Ming (1368-1644), se eliminó la composición poética de los exámenes, dejando de ser tan popular como antaño. La dinastía Qing la recuperó, pero estaba tan sometida a reglas formales que, lejos de servir a su propósito original, mostraba sobre todo la habilidad del estudiante en encontrar rimas, ritmos y tonos. A este respecto sucedía lo mismo con las redacciones. Durante la dinastía Ming se instauró la estructura "baguwen"<sup>7</sup>, fácil de evaluar pero tan compleja en sus reglas que los estudiantes se preocupaban más en el límite y elección de las palabras, estructura y equilibrio del texto, que en el propio

---

<sup>7</sup> 八股文, "composiciones de ocho partes". Cada parte tenía un propósito (juicios de apertura, de sustentación, abstracción, etc) y debía escribirse según reglas determinadas, relativas al número de frases, el estilo, la grafía, el ritmo, el equilibrio tonal, etc. Había reglas que prohibían palabras ofensivas y también aquellas que pudieran revelar el estatus social o la identidad del candidato (H. Suen, 2005: 8).

contenido, dejando muy poco espacio a la creatividad o al razonamiento. Como en la redacción había que explicar el significado de citas pertenecientes a los clásicos confucianos, no estaban permitidas palabras, frases y eventos posteriores a la muerte de Mencio (298 a.C.). El chino clásico era a la cultura occidental lo que el latín, y no desapareció como lengua oficial hasta principios del siglo XX.

### 2.6.2. Desviaciones y restauraciones.

Afirma Karl Jaspers (1957) que "el hecho de que a lo largo de las centurias las desviaciones y extravíos hayan predominado induce erróneamente a verlos ya en el origen. Entonces se objeta a Confucio: Su pensamiento es "reaccionario"; absolutiza el pasado, fija y momifica; carece de toda proyección hacia el futuro. En consecuencia, paraliza lo creador, viviente y dinámico [...]. Produce una vida de convenciones y de ordenamiento jerárquico, de formas externas carentes de sustancia". Una lectura de los textos originales desmiente tales juicios, que no se pueden aplicar a Confucio ni a numerosos (neo)confucionistas (Shun Zi, Wang Yang Ming, Zhu Xi), que supieron ser fieles a las verdaderas enseñanzas del sabio.

Jaspers resume las desviaciones que el transcurrir de la historia china, especialmente la prolongada práctica de los exámenes oficiales, provocó en el pensamiento original confuciano:

- Transformación del sobrio pero apasionado impulso humanista en un modo de pensar utilitario. Se desarrolla un pedantesco pensar dirigido a fines, desprovisto de la energía propia del ser humano independiente.
- Los *li* (禮, convenciones sociales, normas de conducta), desprendidos de su fundamentación en el *rén* (仁, benevolencia, amor), quedan reducidos a la condición de meras reglas de formalidades, normas fijas, leyes impuestas coercitivamente. Se los elabora en un complicado orden, desplegándose en un sinnúmero de preceptos. En tanto que originalmente la unidad de usos, dere-

chos y moralidad en virtud de su común inspiración desde el *rén* constituía la libertad humana, ahora la fijación de los *li* resulta fatal para lo humano. El formalismo se lleva al plano de la decisión en forma definible; la conciencia íntima sobra; cumplir formalmente, guardar las apariencias, basta.

- Transformación del pensar abierto en dogmas de conocimiento teórico.
- Transformación del saber, que era obra interior, en un aprender formal, sistematizado. La casta de los literatos no se distingue por su personalidad, sino por lo aprendido y por versación formal, demostrando su valer en el examen académico. Como la antigüedad en cuanto realidad asimilada es la norma, se sigue de aquí que las obras antiguas tienen que estudiarse, el erudito prepondera. La erudición da lugar a la ortodoxia.

(Jaspers, 1957, ed. 1996: 196-197).

Habría que añadir la desviación de la piedad filial, 孝, *xiao*: transformación de los vínculos familiares de respeto y cuidado, a lealtad y obediencia al soberano, y por extensión, a la figura que sirve de medio para acercarse a un estatus de gobernante-mandarín: el profesor. El parentesco gráfico, fónico y semántico de 孝, *xiào* y 教, *jiào* (enseñar) sigue existiendo.

En la caracterización y estudio de las influencias de la tradición educativa china en la educación actual, habría pues que distinguir entre confucionismo y desviaciones del mismo. Podemos pensar que el utilitarismo, el sentido pragmático del estudio (y con mayor incidencia en el de lenguas extranjeras), es heredero de la tradición en la educación china actual<sup>8</sup>. Sucedería lo mismo con las formalidades y convenciones sociales, cuya actuación es visible hoy en día en numerosos ámbitos sociales chinos. Lo mis-

---

<sup>8</sup> El origen del utilitarismo-pragmatismo en la educación, en las sociedades occidentales, es diferente; nos adelantariamos a la Modernidad, con la especialización universitaria y la aplicación de conocimientos científicos y técnicos en el mercado laboral (especialización técnica y científica que no ocurriría en China hasta ya entrado el siglo XX). Aunque en la sociedad global de la actualidad, el origen del sentido pragmático no es perceptible, es interesante apuntar esta diferencia por las implicaciones socioculturales que pueda tener en el modo de estudiar y aprender en ambas culturas.

mo podríamos decir, hasta cierto punto, del papel dogmático del saber en lugar de un pensamiento abierto, perceptible en los rasgos generales de la educación hasta prácticamente hoy día. Por otra parte, si bien estas transformaciones tuvieron lugar en el transcurso de la historia de la educación y la política, sería erróneo afirmar que el espíritu originario del confucianismo desapareció por completo. Se puede hablar, pues, de una tensión continuada entre el pensamiento ético-moral original de Confucio y sus seguidores, y un uso desvirtuador del mismo, que dio lugar al formalismo excesivo, el dogmatismo, la sistematicidad del saber y el utilitarismo.

Los filósofos chinos posteriores a Confucio, desde el establecimiento de los exámenes oficiales, fueron conscientes de estas desviaciones, y no por ello dejaron de defender el sentido correcto del pensamiento confucianista. Los neoconfucianistas de la dinastía Song (960-1279) revitalizaron el significado intrínseco de la educación, y abrieron academias (*Shuyuan*) para contrarrestar la forma de enseñanza de las escuelas estatales, cuyo propósito era preparar a estudiantes para una recompensa extrínseca (el éxito en los exámenes oficiales). Así, el literato Su Shi (1037-1101) criticó duramente el sistema de aprendizaje basado en los exámenes: éste se llevaba a cabo, afirmaba, en detrimento de la individualidad y la creatividad, y no debía considerarse como verdadero aprendizaje, ya que éste es llamado así cuando estimula la creación de juicios independientes y respuestas creativas (Lee, 1996: 34).

El filósofo neoconfucianista Zhu Xi (1130 – 1200) estudió y comentó los clásicos anteriores y posteriores a Confucio. Gracias a su labor, un siglo después de su muerte, se estableció definitivamente el currículo académico de las escuelas y el material de los exámenes oficiales, manteniéndose prácticamente inalterados durante seis siglos (1313-1905). Los estudiantes, además de los clásicos, estudiaban también los comentarios de Zhu Xi a los mismos. El filósofo había observado que

... los sabios y personalidades de la antigüedad enseñaban a la gente con sólo una intención, que era dar a entender el significado de los principios morales a través del deba-

te, de manera que pudieran cultivarse como personas y extender este saber entre la gente. Los sabios y personas de virtud no deseaban que los discípulos se empeñasen en memorizar textos o componer poesías y ensayos como medio para ganar fama o encontrar un empleo. Los estudiantes de hoy en día actúan obviamente al contrario. Todos los métodos que se empleaban en la enseñanza se encontraban en los clásicos, que los intelectuales debían leer frecuentemente, reflexionar sobre ellos en profundidad y después cuestionarlos y distinguirlos con precisión (Gardner, 1990: 31).

Zhu Xi no sólo defendía las ideas de Confucio sino que elaboraba sus propias teorías acerca del aprendizaje:

Para aprender, tenemos que leer por nuestra cuenta, de manera que la comprensión a la que lleguemos sea significativa personalmente. Hoy día, sin embargo, la gente lee simplemente para el uso de los exámenes oficiales [...] Al leer, debemos familiarizarnos íntimamente con el texto de tal forma que nuestras palabras parezcan salir de nuestras propias bocas. Debiéramos continuar después con la reflexión, de manera que las ideas parezcan proceder de nuestras propias mentes. Sólo entonces puede haber verdadera comprensión. Es más, después de leer, reflexionar y llegar a un claro entendimiento, debemos continuar preguntándonos. Entonces habrá un progreso adicional. Si dejamos de cuestionarnos, al final no habrá progreso (Gardner, 1990: 135).

Memorización (familiarización íntima con el texto) y entendimiento mediante una reflexión profunda se relacionan entre sí en el aprendizaje ético, interiorizado, culminante en acciones que lo ponen en práctica. La memorización, en cuanto se ocupa de un texto profundo y significativo, favorece y facilita la reflexión sobre el mismo y, por tanto, su cabal comprensión. El recitado que ejercita la memorización debe hacerse, según el filósofo, tanto antes como después de la reflexión:

Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria (Gardner, 1990: 138).

El final de la dinastía Song fue pródiga en educadores que impulsaron las ideas confucianas. Entre ellos, podemos destacar, además de Zhu Xi, a Wang Yinglin (1223-1296), el autor del *Sanzijing* 三字经, o "Clásico de los Tres Caracteres"<sup>9</sup>. Éste es un librito de texto dirigido a los niños, que durante aproximadamente seiscientos años sirvió como transmisor del pensamiento confucionista. Está formado por aforismos compuestos por dos partes de tres caracteres cada una, una forma muy propicia para la memorización que los niños debían realizar. El libro contiene, además de conocimientos básicos acerca de la naturaleza y la sociedad china antigua, los principios ético-morales confucianos más representativos. Sería algo así como un *catecismo* confuciano. Así, los dos primeros aforismos de la primera parte, que se traduce como "básica", se refieren a la bondad innata del hombre (Mencio) y a la igualdad de los hombres en su naturaleza - diferencia de los mismos en cuanto a sus hábitos (Confucio):

Tabla I-2. Fragmento traducido del Sanzijing

人之初	性本善	性相近	習相遠
<i>ren-chi-zhu</i>	<i>xing-ben-shang</i>	<i>xing-xiang-jing</i>	<i>xi-xiang-yuan</i>
Las personas en su nacimiento	...tienen un origen natural bueno.	Son similares en su naturaleza	... y distintas en sus costumbres.

Además de la importancia del estudio, están los temas de la piedad filial, las cinco virtudes, el trato al profesor, etc., recogidos de forma sencilla y dogmática. Con la difusión del *Sanzijing*, la educación confucionista se extendió a la infancia, transmitiéndose oralmente a través del chino clásico.

Recordemos que la lengua escrita no era una transcripción de la lengua oral vernácula, sino un sistema independiente, verdadero transmisor de cultura, que no estaba

<sup>9</sup> En español, Ibáñez (2000).

En inglés y francés :

<http://www.afpc.asso.fr/wengu/wg/wengu.php?l=Sanzijing&cs=1&a=tout>

<http://raptor.depauw.edu/sanzijing/index.html>

<http://www.yellowbridge.com/onlinelit/sanzijing.html>

al alcance de todos y que requería un estudio especial, ya que los dialectos y los cientos de hablas que se utilizaban carecían, hasta bien entrada la dinastía Qing<sup>10</sup> (1644-1911), de un sistema escrito que los representara. El *Wenyan*, 文言, o lengua literaria, lo que se conoce como "chino clásico"<sup>11</sup>, se empleaba, como sucedía con el latín en Europa, en casi todas las correspondencias formales y en la totalidad de la producción literaria e historiográfica. Su pronunciación dependía del dialecto dominante, algo que hoy día sigue ocurriendo en chino mandarín debido a las múltiples formas dialectales de decir un mismo carácter escrito. Uno de los rasgos que lo definen es su extremada concisión, haciendo difícil su lectura incluso para un chino actual. Como se puede ver en el ejemplo, en tan sólo tres caracteres (tres sílabas) tienen cabida oraciones para las que necesitamos muchas más palabras (en español y también en mandarín). Esta característica, en relación al método de memorización y recitado de Zhu Xi, puede ofrecer un mayor sentido a la forma tradicional de aprendizaje, por cuanto la recitación estaría subordinada a la misma reflexión sobre el significado de tan conciso texto.

Junto con el Clásico de los Tres Caracteres, que recogía los conocimientos básicos (morales, sociales, históricos y naturales), el Poema de los Mil Caracteres (*Qianziwen*, 千字文) y el Libro de los Cien Nombres (*Baijiaxing*, 百家姓) completarían la alfabetización y la formación elemental (única en la mayor parte de los casos) de los niños chinos hasta el final de la dinastía Qing. Si el Poema de los Mil Caracteres estaba dirigido a la caligrafía (mil caracteres básicos distintos agrupados en versos sencillos de cuatro ideogramas), los pupilos debían conocer cada uno de los más de doscientos apellidos del Libro de los Cien Nombres, una lista de los más comunes. El conocimiento de estos libros se consideraba el paso previo a la preparación de los exámenes de servicio civil.

---

<sup>10</sup> Símbolo de los primeros textos en lengua vernácula es la novela de mitad del siglo XVIII "Sueño de la habitación roja", 石头记; *shí tóu jì*, atribuida a Cao Zhan. Su lengua es una primera transcripción de la vernácula, diferente a la actual, que se formalizó a principios del siglo XX.

<sup>11</sup> En sentido estricto, el chino clásico "o lengua antigua", *Guwen* 古文, era la empleada en los clásicos desde la dinastía Zhou. La "lengua literaria", *Wenyan* 文言, procede de ésta y se utilizó desde la dinastía Han.

## 2.7. Esquema general de aprendizaje.

Zhu Xi recogió los cinco principios del mencionado capítulo de la Doctrina del Justo Medio, y estableció un método, formado por cinco pasos consecutivos, para el correcto aprendizaje de un texto significativo: *estudiarlo extensamente, hacerse preguntas precisas sobre su significado, reflexionar con total concentración, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo*. Este modelo confucionista de estudio/aprendizaje se asoció al esfuerzo continuo que, según Zhu Xi, el estudiante debía realizar en lograr su independencia de pensamiento, atreviéndose a dudar de las opiniones ajenas e incluso de las ideas preconcebidas. Durante siglos influyó en la tradición confucionista hasta el punto de que, según Cortazzi y Jin (2006), constituye la clave central en la combinación de todos los elementos que caracterizan el aprendizaje de herencia confucionista:

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

Podemos decir que a lo largo de la historia de la educación en China ha existido una tensión entre dos resultados y dos procedimientos en el estudio: un resultado extrínseco que busca el éxito en los exámenes, mediante la memorización, repetición, imitación y ejercitación (aprendizaje por rutina o *rote learning*) y un resultado intrínseco basado en principios ético-morales al que se llega mediante una lectura crítica, reflexión, comprensión e interiorización a través de la acción. Así queda resumido mediante el esquema de Cortazzi y Jin:



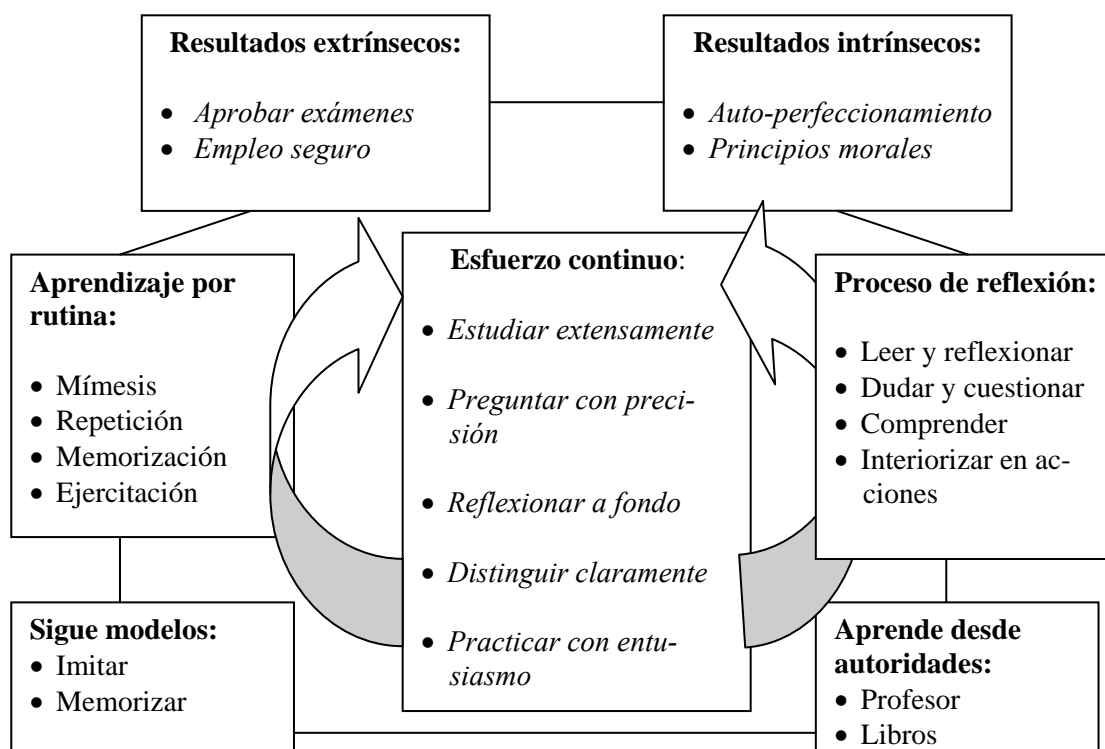


Figura 1-2. Aprendizaje del estudiante de herencia confucionista (Cortazzi y Jin, 2006: 13).

En relación a estos dos polos, recuerda Cortazzi que la lengua china ya los había combinado en referencia a la enseñanza tradicional, con la máxima *jiao shu yu ren*, 教书育人, que se traduce como "impartir conocimientos (enseñar de los libros) y educar a las personas". La sentencia resume muy bien la función educativa en China, que no sólo consiste en la transmisión de saber, sino en la instrucción ético-moral de los individuos. Siguiendo las aportaciones a la teoría del esquema de Rumelhart (1980), Leng Hui (2005) dibuja un *esquema cultural chino de educación*, esto es, el conocimiento abstracto que los miembros de la cultura china tienen sobre la educación, precisamente a través de *jiao shu yu ren*. Este conocimiento cultural nació a partir de cientos de años de interacción entre: (1) la necesidad de armonía en una sociedad colectivista y estratificada, (2) la filosofía educativa confucionista y (3) el utilitarismo político de la educación (Zhu, 1992: 4; citado por Hui, 2005: 2).

La armonía entre los individuos es un valor en sí mismo manifestado en numerosos dichos populares<sup>12</sup>, al tiempo que constituye la meta última de la educación moral confucionista. Armonía y filosofía confucionista son fuentes del esquema *jiao shu yu ren*<sup>13</sup> en la medida en que, para mantener la armonía social, se requiere una educación ética (*yu ren*) que se transmita a lo largo de las generaciones. Ésta está contenida en las formas de conocimiento que se han transmitido desde Confucio, pero la educación, probablemente, no se hubiese mantenido sin el uso político de la misma, la tercera fuente del esquema cultural de educación. Al poder, obviamente, le interesa mantener la armonía social, su trascendencia a lo largo de los años, no tanto por ganarse el favor de sus soberanos sino por afianzarse en su posición. El sistema de exámenes oficiales sirvió, pues, como sustentador de este esquema cultural, pese a que su mayor parte recayese en la transmisión de conocimientos (*jiao shu*).

Hui sostiene que el esquema de educación *jiao shu yu ren* ha permanecido prácticamente intacto a lo largo de la historia china, llegando incluso a nuestros días, a pesar de las transformaciones sociales y políticas del siglo XX. La influencia del esquema en el desarrollo e historia de la educación en China se pone de manifiesto en la importancia de la educación moral escolar, en la alta estima social de los profesores, en algunas estrategias de aprendizaje de los estudiantes y en la importancia otorgada a los exámenes (Hui, 2005: 20).

---

<sup>12</sup> Algunos ejemplos (Hui, 2005: 19):

*Guo tai min an* (国泰民安): prosperidad del país y paz en la gente.

*He zhong gong ji* (和衷共济): trabajar en armonía y devoción en tiempos difíciles.

*Jia he wen shi xing* (家和万事兴): con armonía entre miembros familiares, todo prospera.

<sup>13</sup> Las fuentes de la expresión se remontan a la doctrina de Han Yu (768-824) *shi zhe, chuan dao, shou ye, jie huo ye* (师者, 传道, 授业, 解惑也): Los profesores son responsables de transmitir el Tao (la moral confuciana), impartir conocimientos y resolver dudas (Hui, 2005: 20).

## 2.8. Continuidad de la educación tradicional china.

Durante innumerables generaciones, la tradición confucionista dio forma a un arquetipo ideológico que, apoyado por el valor universalista y moralista de la autoridad estatal, estableció un modo de pensamiento monolítico que excluía cualquier otro tipo de enseñanza. Esto dio lugar a una visión del mundo según la cual China era el centro del mundo civilizado, estando el mismo rodeado de pueblos bárbaros. Este *culturocentrismo* (Hu, 1984: 22) se traducían políticamente en el llamado "orden mundial sincéntrico", en el cual el emperador chino, guiado por el "hijo del cielo", representaba la forma más elevada de configuración política y al que todas las entidades políticas debían lealtad y sumisión. Señala Hu que como corolario a este culturocentrismo, que tenía en su base una fe ciega en la validez moral del confucionismo, había una poderosa resistencia al cambio. Los chinos instruidos, como custodios de la herencia confuciana, tendían a ser escépticos e incluso rechazar las ideas y creencias extranjeras. Si bien reconocían la existencia de otros modos de pensamiento, la actitud que se impuso desde la dinastía Zhou, incluso como doctrina que más adelante actuaría en otros contextos, fue la de *yi xia bian yi* (以夏变夷), es decir, "cambiar a los bárbaros según la forma china" y nunca al revés (cambiar a los chinos según las formas bárbaras). Es un lema relacionado con el del Movimiento de Occidentalización del siglo XIX (*zhong xue wei ti, xi xue wei yong*, 中学为体, 西学为用), que aceptaba la instrucción de lo occidental, aunque sólo en el sentido utilitario, mientras que el fundamento de la educación debía seguir siendo confucionista ("el estudio/aprendizaje chino en lo esencial; el estudio/aprendizaje occidental para lo útil"). Recuerda asimismo a otro lema muy usado en los años cincuenta del siglo XX, en relación al curioso diálogo entre marxismo y confucionismo, que dice (Louie, 1984: 35): "Cosas antiguas —lo antiguo— para uso moderno", o (diccionario Wenlin): "Hacer que el pasado sirva para el presente" (*gu wei jin yong*, 古为今用), un modo de pensar reflejado en la sociedad china actual que, como hemos visto anteriormente, era defendido por Confucio en relación a los ritos de la dinastía Zhou.

El respeto y la alta estima que siempre ha tenido el pueblo chino por su cultura, provocó que no se abandonasen completamente las formas ancestrales de concebir el mundo. Como sostiene Wilcoxon (1990), la historia en sí misma, en China, no es sólo una serie de hechos sino un valor con una autoridad enorme. Los chinos, afirma Clevery (1985), no han descartado nunca los patrones de pensamiento y acción de su rico pasado histórico, cuyos valores han impregnado los nuevos preceptos marxistas. Desde comienzos de la era comunista surgieron numerosos debates acerca de la relación y las influencias del confucionismo en la aplicación de la ideología marxista en China. Así, recoge Louie (1984), la idea de Confucio que promulgaba la ausencia de distinción de clases en la enseñanza, y su puesta en práctica, se vio claramente identificada con la idea marxista de una sociedad igualitaria y con la lucha de clases. Louie señala cómo muchos educadores chinos, desde 1949, han defendido que "el pensamiento educativo de Confucio no tenía más remedio que ser heredado (*jicheng*), ya que tiene muchos atributos que no sólo son compatibles con el marxismo, sino que incluso lo complementan" (Louie, 1984: 27). Si exceptuamos la década de la Revolución Cultural, que atacaba directamente a todo lo tradicional en pos de una rápida y ciega modernización, la reivindicación confucionista ha estado presente no sólo en la política (como una señal de identidad nacional del marxismo en China) sino en la educación, a través de la transmisión de los valores ético-morales en los centros educativos y también mediante la reflexión de las ideas educativas de Confucio. Los estudios de Chen Jingpan dan buena muestra de ello, por ejemplo: *Confucius' Ideas on Education* (1957); *Confucius as a Teacher* (1990). Incluso durante la Revolución Cultural, a pesar de las críticas a la tradición, Yee (1973) señala su impresión, tras visitar algunas escuelas y universidades, de que "la media de los chinos presencia la actualidad de su país más como una extensión reformada de su pasado y sus tradiciones que como un salto a un mundo ajeno comunista" (Yee, 1973: 14).

El establecimiento de la República en 1911 no significó un cambio absoluto en la actitud de la sociedad china hacia la educación. Se habla de una continuidad esencial de los valores tradicionales desde la dinastía Qing (Bailey, 1990) y de un fracaso generali-

zado del intento nacionalista por implementar unos esquemas ajenos al sistema educativo chino (Curran, 2005). Si el corazón de la cultura china es la educación, no nos debiera extrañar que la sustitución de sus contenidos y métodos no fuera una tarea realizable en un corto período de tiempo. En la década de los treinta, los comunistas publicaban sus propias ideas acerca de la mejor forma de educar. Movidos por el ideal igualitario y el desprecio al autoritarismo, criticaron duramente una metodología de enseñanza tradicional que se dio en llamar *tian ya shi*, "ceba del pato". Ésta daba a entender el papel de receptor pasivo del estudiante, que se limitaba a memorizar, recitar y escuchar las explicaciones del profesor, tan prolijas que no había lugar a posibles ambigüedades ni, por tanto, a ulteriores preguntas de los aprendices. Un comunicado de la provincia de Jiangxi, en 1934, decía: "Hay que provocar el interés de los niños en estudiar, estimular su curiosidad y preservar su vivacidad natural. [...] Debemos adoptar el método *qi fa* y eliminar la enseñanza doctrinal" (Chinese education, 1973: 43; tomado de Schoenhals, 1994). *Qi fa* (启发) significa "aclarar", "iluminar", y su aplicación educativa, relacionada con la motivación, procede de Confucio, Analectas 7.8: *Sin entusiasmo por aprender no puede haber iluminación; sin necesidad de expresar, no puede haber guía* (不愤不启, 不悱不发; *bufen buqi, bufei bufa*). Es decir, incluso los comunistas, que representaban la vanguardia ideológica de los años 30 y se oponían al sistema educativo tradicional confucionista (en su sentido de uso político), dirigen su atención a un principio confuciano para describir su "nueva" forma de enseñar.

La simbiosis de tradición y modernidad nos permite descubrir, por un lado, un hilo de continuidad de valores y concepciones en los patrones chinos de enseñanza y aprendizaje, y por otro lado, el filtrado especial que sufren las teorías y prácticas educativas extranjeras cuando se aplican en las aulas chinas.

La educación clásica, como otros aspectos de la vida china, demostró su afán por perdurar en el tiempo. No hay que olvidar que las escuelas privadas y públicas enfocadas en el sistema de exámenes formaban parte de los ideales que durante siglos inspiraron a los millones de chinos que buscaban ascender socialmente: leer libros (*du shu*),

examinarse (*ying shi*) y ser mandarín (*tso kuan*). Cabría señalar si, después de todo, la situación de hoy día no sigue los mismos patrones. Desde los 13 años de edad, los estudiantes actuales sufren la presión de la competencia con un examen de acceso a un instituto más o menos prestigioso según su calificación; lo mismo ocurre con el acceso universitario, de cuyos exámenes depende en gran medida el éxito profesional futuro. No se trata ahora de ser mandarines, sino de entrar en la empresa de renombre x, cuyos indudables beneficios materiales superen con creces el poder adquisitivo medio de la población china. Esta situación es, quizá, la que mejor y más obviamente representa una continuidad de hechos relacionados con el sistema educativo en China, no adoptada intencional o conscientemente por Occidente, pero de indudable semejanza en lo que respecta a la enseñanza universitaria<sup>14</sup>.

Antes veíamos cómo el esquema cultural de educación se resumía en la expresión *jiao shu yu ren* (enseñar de los libros y educar a las personas) y cómo, según Hui (2005), había permanecido prácticamente intacto a lo largo de la historia. *Jiao shu yu ren* es una combinación, no una yuxtaposición de contrarios. No obstante, la existencia de dos tipos distintos de sistemas educativos, uno dominado por los exámenes y otro por la enseñanza de un confucionismo originario, como veremos en el siguiente apartado, nos permite hablar de un mayor peso de *jiao shu* (transmisión de conocimientos) en el primero, si bien no significa que, a través del mismo, no pudiera existir *yu ren* (educación de las personas), ya que una parte importante del contenido versaba precisamente sobre valores ético-morales. Se trata, pues, de un esquema ideal de enseñanza, susceptible de materializarse en un aprendizaje completo (conocimientos y educación ético-moral) de los estudiantes. Podemos decir que las academias privadas, *shuyuan*, al no estar dirigidas principalmente a la preparación de los exámenes, ofrecían un mejor equilibrio entre transmisión de conocimientos y educación ética. La existencia de las mismas hasta bien entrado el siglo XIX, como veremos, da buena cuenta de la continuidad de este esquema cultural de educación. Otro índice de la misma es la declaración,

---

<sup>14</sup> La novela de Miguel Espinosa (1974), *Escuela de mandarines*, podría, desde un punto de vista no muy forzado, sugerir esta idea.

de origen confucionista, del ministro de educación Cai Yuan-Pei en 1926, y su importante eco, donde declaraba los cuatro órdenes que debían regir la educación en China: el moral, el epistemológico, el físico y el estético (德 *de*, 智 *zhi*, 体 *ti*, 美 *mei*). Es de destacar, en cuanto a los dos primeros al menos, su conexión con el esquema *jiao shu yu ren*.

Siguiendo con el esquema, cabe señalar la asimilación con la que Cortazzi (2006: 11) da a entender su continuidad en la China comunista a través de la expresión "rojo y experto". Un profesor calificado de "rojo y experto" era un buen profesor, el ideal ideológico a seguir para contribuir en el desarrollo del país. "Rojo" no remitiría sólo a la lealtad al Partido Comunista, sino también a la actitud moral de ser una persona preocupada por los demás, al servicio del pueblo. El esquema de educación es tan poderoso, señala Hui (2005: 22), que transformó la educación confucionista de dogmas morales y virtudes en una educación político-moral, según el socialismo chino. El calificativo de "experto" se asocia al saber tecnológico y científico que para el propósito socialista se llevó a cabo a través de la educación desde 1949. El carácter dogmático, trasladado al ámbito político, quedó también reflejado en los textos de los manuales de lenguas extranjeras, como veremos más adelante.

La educación moral sigue siendo importante en la actualidad, como lo muestran, por ejemplo, las declaraciones del Consejo de Estado de 1999, según las cuales "implementar una educación de calidad es cultivar a los constructores y sucesores del socialismo con *ideales, dogmas morales, cultura/conocimientos y disciplina*, de manera que se obtenga un completo desarrollo en moral, inteligencia, formación física y estética" (tomado de Hui, 2005: 24; mis cursivas). Estos principios no quedan en un ámbito abstracto de la educación general, sino que forman parte de los programas de enseñanza, incluso en los de lenguas extranjeras. Así, según el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, de 1998 (reeditado idéntico en 2003), uno de los principios a seguir (el primero en ser nombrado) consiste en

Concertar la educación de la carrera y la de la ideología. Los departamentos de español de los colegios superiores se dedican a formar para la construcción de la modernidad de nuestro país gente especializada en la lengua española, poseedora de amplios conocimientos científicos y culturales, y desarrollada integralmente en la moral, mente y complejión. (Traducido por Chang Fuliang, 2004: 2).

El programa correspondiente para cursos superiores, del año 2000, subraya la imbricación del desarrollo político y ético-moral en la enseñanza. Así reza la pauta principal que precede a los objetivos generales:

Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; dar importancia así a la educación moral como a la de la especialidad; en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria, y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china. (Traducido por Chang Fuliang, 2004: 3).

Es interesante comprobar cómo se repite la dualidad del esquema educativo *jiao shu yu ren*. Paralelamente, los objetivos principales que dicta el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín se resumen, precisamente, en estos dos:

1. Conocer las tesis esenciales del marxismo, de los pensamientos de Mao Zedong y de las teorías de Dengxiaoping y Jiang Zemin; saber la legislación, la orientación y políticas del país; estar al corriente de la actualidad y rumbo de desarrollo de la política, economía, cultura, ciencia y tecnología universales.
2. Contar con buena formación de la lengua española y bastante habilidad en la comprensión auditiva, en el habla, en la lectura, en la redacción y en la traducción, tanto que puedan explicarse, leer, redactar, traducir oralmente o por escrito en esta lengua, o mejor dicho, alcanzar el grado de la licenciatura. Por lo de más, conseguir el diploma del nivel de inglés CET 4. (Chang Fuliang, 2004: 1).



Como veremos en la revisión histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza político-moral se manifestó de manera explícita dentro de las asignaturas específicamente lingüísticas. Ahora no ocurre así, pero existen asignaturas obligatorias de política (marxismo, maoísmo) en especialidades que nada tienen que ver con estas cuestiones, como es Lengua Española (en universidades y escuelas de formación profesional). La importancia de la educación político-moral es quizá la manifestación más visible del esquema cultural chino de educación. Otras manifestaciones, también marcas de continuidad, giran en torno al significado de los exámenes, al papel y valoración del profesor y a las estrategias de aprendizaje (Hui, 2005).

Desde prácticamente los inicios históricos de la educación en China, los profesores han gozado de una alta consideración social debido al papel originario de educadores morales. La tradición los ha situado en modelos de buena conducta, según queda reflejado en numerosos dichos populares que ponen de relieve el valor ejemplar antes que el preceptivo, por ejemplo: *wei ren shi biao* (为人师表), literalmente "para personas profesor ejemplo/modelo", dando a entender que los profesores son prototipos de virtudes a los que debemos imitar<sup>15</sup>. La influencia de esta consideración tradicional en la enseñanza actual es visible en numerosos aspectos. Cabe destacar el importante papel que la ayuda del profesor juega en la atribución que los estudiantes establecen en el logro de sus metas (Salili, 1996; Ho, Salili, Biggs y Hau, 1999). Asimismo, en cuanto a la función modélica, y dentro del aula de lenguas extranjeras, es interesante comprobar la tendencia espontánea a la imitación de las intervenciones lingüísticas del profesor. El componente mimético en el contexto chino de aprendizaje es, en cualquier caso, un factor importantísimo al que más adelante aludiremos para la creación de actividades di-

---

<sup>15</sup> Otros dichos ( Hui, 2005. 26):

*Yi shen zuo ze* (以身作则): dar ejemplo (lit.: "hacer imitar") a los estudiantes con la propia conducta.

*Yan chuan shen jiao* (言传身教): enseñar (transmitir conocimientos) con palabras y con la propia conducta.

*Shen jiao sheng yu yan jiao* (身教胜于言教): enseñar con ejemplos (lit. "propia conducta") es mejor que enseñar con preceptos (lit. "enseñar palabras").

dácticas<sup>16</sup>. Además del papel modélico, dentro de la caracterización de educador moral (*yu ren*), el profesor chino ocupa buena parte de su tiempo fuera de clase en atender a los estudiantes que soliciten su ayuda. Dentro de las expectativas de los estudiantes está, pues, que el profesor resuelva sus problemas, lo que puede causar cierta perplejidad en los profesores extranjeros cuando reciben inesperadas visitas de sus alumnos, con una lista de preguntas bajo el brazo.

En cuanto a la transmisión de conocimientos a través de los libros clásicos (*jiao shu*), los profesores inculcaron en sus discípulos un alto respeto a los mismos, si bien cabría hablar en este sentido de la influencia de los exámenes, ya que esos libros constituían el material fundamental de estudio. La lengua coloquial ofrece reflejos de esta valoración tradicional a través de sus dichos: "el valor de todos los propósitos es pequeño, sólo el estudio de los libros es superior a ellos" (*wan ban jie xia pin, wei you du shu gao*, 万般皆下品，唯有读书高)<sup>17</sup>. Prueba de la veneración tradicional al texto escrito es la memorización, que, independientemente del uso en la prueba de los exámenes, se fomentaba como forma de aprendizaje desde la edad infantil. Si los libros eran contenedores de las virtudes morales confucionistas (*dao li*, 道理), memorizar y recitar sus máximas constituyó la estrategia fundamental de aprendizaje de conocimientos (enseñanza de libros o *jiao shu*), al tiempo que la reflexión y la puesta en práctica constituía la estrategia fundamental de aprendizaje ético-moral (*yu ren*). Ya hemos visto cómo Confucio y Zhu Xi proponían estrategias de aprendizaje basadas en la reflexión, en el repaso constante, en el esfuerzo y en la práctica. La combinación de éstas con los ejercicios de memorización, repetición y recitación supone la tendencia de enseñanza/aprendizaje ideal que se ha perseguido a lo largo de los siglos.

---

<sup>16</sup> Consideremos la posibilidad de los juegos de rol, o las actividades caracterizadas por la actuación o representación en general. A este respecto resulta muy sugerente comprobar cómo el carácter que significa "ejemplo", o "modelo", *biao* 表 (ver el dicho anterior, "profesor para ejemplo/modelo de las personas") forma parte de un amplio campo semántico referente a la actuación/escenificación (*biao yan*, 表演) y a la expresión (*biao da*, 表达).

<sup>17</sup> Wang Zhu, de la dinastía Song (960-1127), Hui (2005: 27).

## 2.9. Cultura china de aprendizaje. El aprendiz chino.

El esquema chino de educación *jiao shu yu ren*, y sus manifestaciones, formarían parte de lo que se ha llamado "cultura china de aprendizaje". Debemos la noción de "cultura de aprendizaje" a Martin Cortazzi y Lixian Jin (1996, 2002, 2006), que la definen como el conjunto de expectativas, actitudes, valores y creencias que subyacen en la forma de enseñar y aprender satisfactoriamente, influyendo en cuestiones procedimentales como las preguntas en clase o el uso de los libros de texto. La cultura de aprendizaje enmarca lo que profesores y estudiantes esperan que suceda en las aulas y cómo éstos interpretan el modelo de instrucción y el lenguaje empleado. Está por ello implícita en la forma en que debe llevarse a cabo la interacción como parte de la socialización de un sistema educativo (Cortazzi y Jin, 1996, 2006). Asimismo, una cultura de aprendizaje se encuentra entre los elementos que construyen identidades sociales y educacionales (Cortazzi y Jin, 2002, 2006; Trujillo, 2005). Así pues, el aprendizaje de la escritura china — concebida como seña de identidad por los propios chinos— se adquiere a través de unas prácticas de aprendizaje muy bien definidas que incluyen seguir un modelo, realizar trazos de forma adecuada, copiar repetidamente y por último activar la memorización del movimiento preciso, la dirección y el orden de los trazos. Estas prácticas caligráficas, en un contexto de socialización lingüística y educacional, muy probablemente influyan en las ideas generales de aprendizaje de los niños, incluyendo la práctica repetitiva y la producción mimética de los modelos que ofrecen los profesores o los ejemplos de los libros de texto, con la concomitante idea de que ser creativo o artístico sólo puede suceder después de dominar perfectamente las formas básicas (Cortazzi y Jin, 2006: 9). La diferenciación de las culturas de aprendizaje permite describir y comparar distintas formas de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos culturales. Así pues, no es exactamente lo mismo aquello que espera un estudiante inglés de su profesor en Inglaterra que lo que espera un estudiante chino de su homólogo en China. Para éste, un buen profesor tiene, según Cortazzi y Jin (1996, 2002), un profundo conocimiento de la materia, responde a las preguntas de los estudiantes y es un ejemplo moral. La percepción del mismo está ligada al humanismo y benevolencia (*ren*, 仁). Para

los estudiantes británicos, el profesor ha de despertar el interés de los estudiantes, explicar claramente, usar un método de enseñanza efectivo, controlar la disciplina y organizar una variedad de actividades.

La cultura china de aprendizaje describe las expectativas, valores, creencias, preferencias, actitudes y comportamientos que son característicos de la sociedad china en relación a la enseñanza y al aprendizaje (Cortazzi y Jin, 1996; Hu, 2002). De todo este conjunto, una parte sustancial remitiría a la herencia confucionista, cuyo campo de influencia se extendería más allá de las fronteras chinas, incluyendo Taiwán, Corea, Japón, Vietnam y Singapur, fundamentalmente. Diversos autores (Ho, 1994; Biggs, 1996; Tjong y Yong, 2004; Phuong, Terlouw y Pilot, 2005; etc) hablan de "culturas de herencia confucionista" (*Confucian-heritage cultures*, o CHC) para describir y analizar aspectos educativos cuyas características son compartidas en estos países, si bien en el presente trabajo nos centraremos en las alusiones al contexto chino. Muchos investigadores hacen una referencia positiva, o al menos tratan de encontrar aspectos del pensamiento tradicional confucionista que influyen o pueden influir positivamente en la educación actual (J. Chen, 1990; Lee, 1996; P. Chan, 1997; Watkins y Biggs, 2001; D. Wei, 2001; X. Cheng, 2000, 2002; L. Shi, 2006; etc). Otros se refieren al confucionismo negativamente, inculpándole una serie de obstáculos para el desarrollo de una educación adecuada, sobre todo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Hui, 1997; Degen y Absalon, 1998; G. Hu, 2002).

La caracterización típica y, hasta cierto punto, estereotípica del aprendiz chino, por parte de profesores y observadores occidentales, no ha sido generalmente positiva, como se desprende de las siguientes impresiones, recogidas y cuestionadas por L. Shi (2006), Biggs (1996), Salili (1996), G. Hu (2002) y Clark y Gieve (2006):

De L. Shi (2006):

- *Los estudiantes chinos son pasivos, respetuosos al profesor y a los libros de texto y poco dispuestos a hacer preguntas o a expresar sus opiniones públicamente. Apre-*

*den imitando a otros, no gracias al pensamiento independiente. Su aprendizaje es, pues, reproductivo, no analítico o especulativo (Ballard y Clanchy, 1991).*

- *Su forma de aprender descansa considerablemente en la memorización mecánica (Carson, 1992; Connor, 1996).*
- *Los estudiantes chinos no piensan críticamente, ya que ciertos valores (confucionistas) subrayan la noción de que el pensamiento crítico es incompatible con sus creencias culturales (Atkinson, 1997; Fox, 1994).*
- *Evitan criticar a sus semejantes o responder a la autoridad, pues tratan de mantener la armonía del grupo antes que ser críticos. Son los objetivos colectivos los que determinan la naturaleza de las interacciones entre los miembros chinos, mientras que entre los miembros de los grupos estadounidenses rigen objetivos individuales (Carson y Nelson, 1996).*

De Biggs (1996):

- *El conocimiento no está abierto al debate. El profesor decide qué se debe enseñar, y los estudiantes lo aceptan y lo aprenden. El profesor es la autoridad, el contenedor de conocimiento que dirige al estudiante al mismo; un venerable anciano transmitiendo conocimientos a un discípulo subordinado (Ginsberg, 1992).*
- *La aceptación al conocimiento del profesor se puede explicar en términos de una extensión o transferencia de la ética confucionista de piedad filial. Relacionado con ella, está el énfasis dado a la severidad de la disciplina y el comportamiento apropiado, antes que la expresión de opinión, independencia, creatividad... (Murphy, 1987).*

De Salili (1996):

- *El éxito académico de los niños es una importante fuente de orgullo para toda la familia, mientras que el fracaso académico es un estigma (Stigler y Smith, 1985).*
- *La orientación de los logros alcanzados se basa firmemente en valores colectivistas antes que en valores individuales. Esto puede tener un efecto altamente motivador en los estudiantes chinos, porque el éxito y el fracaso en una cultura colectivista*

*afecta no sólo a uno mismo (como en las culturas occidentales), sino a toda la familia o grupo (Spence, 1985).*

- *Hay una fuerte creencia en el trabajo duro y en el esfuerzo. El esfuerzo tiene un trasfondo y una interpretación diferente entre un chino y un occidental. En aquél, el esfuerzo está al servicio del deber filial y tiene un valor moral, pues es importante en sí mismo como medio para construir el carácter personal (Spence, 1985).*

De G. Hu (2002):

- *El modelo de enseñanza tradicional chino es esencialmente mimético o epistémico, es decir, caracterizado por la transmisión de conocimiento principalmente a través de un proceso imitativo y repetitivo (Paine, 1992; Tang y Absalon, 1998).*
- *Los aprendices deben dominar los conocimientos básicos primero, ya que sólo después se encuentran en condiciones de usar lo que han dominado de una forma creativa (Brick, 1991).*

De Clark y Gieve (2006):

- *Quizá las características más notables de la psicología social del pueblo chino recogida en las investigaciones es la influencia de la herencia confucionista, con su énfasis en la familia, piedad filial y respeto a los mayores [...]. Para Confucio, el profesor es equivalente al padre en términos de lealtad y deferencia, que es lo que se espera mostrar. En relación a este rasgo cultural, la mayoría de los profesores expatriados entrevistados para este estudio encuentran a sus estudiantes extremadamente deferentes, una impresión corroborada en nuestras entrevistas con estudiantes y nuestras observaciones de los profesores (Flowerdew & Miller, 1995: 357).*

En resumen, el estudiante chino se ha caracterizado por su pasividad, obediencia y ausencia de pensamiento crítico. No se le incita a valorar el individualismo, sino los objetivos perseguidos colectivamente. Su forma de aprender tiende a la imitación, repetición y memorización mecánica, y atribuye los logros académicos al esfuerzo. En contraste, y también de forma demasiado generalizada, el estudiante occidental se ha

caracterizado por ser más activo en el aula, valorando el individualismo y el pensamiento crítico. La repetición y la memorización, sin embargo, no gozan de una buena consideración pedagógica en las culturas occidentales, al tiempo que los logros académicos dependen más de la capacidad que del esfuerzo.

Muchos de estos aspectos se han puesto en entredicho y constituyen, para quien se acerca a la investigación rigurosa, una serie de prejuicios que no conduce a una justa descripción de la realidad educativa en China ni del "aprendiente chino" (Clark y Gieve, 2006). Pese a la importante influencia de la tradición, las culturas de aprendizaje no son fijas e inmutables, sino, como las mismas sociedades, cambiantes y, hasta cierto punto, impredecibles. Investigaciones recientes (ej., X. Cheng, 2000; R. Chen, 2005; Shi, 2006) desmienten que los estudiantes chinos sean pasivos, o que no piensen por sí mismos. La concepción de buen profesor de lengua extranjera admite, según Chen (2005), el que sea capaz de comunicar y hacer que sus estudiantes se comuniquen usando la lengua meta. El tema del aprendiz chino ha proporcionado numerosos estudios desde, sobre todo, la publicación en 1996 de *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, una colección de artículos editados por David A. Watkins y John Biggs en Hong Kong<sup>18</sup>. Las investigaciones de Biggs (1992, 1996) revelan que algunas impresiones que se han mantenido sobre la forma de enseñar y aprender en China, por parte de obser-

---

<sup>18</sup> Cinco años después estos mismos editores publicarían *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. La atención que el aprendiz chino ha recibido por parte de estudiosos occidentales en la última década es evidente si miramos en cualquier buscador de Internet:

-Barry Cooper (1994) The enigma of the Chinese learner (artículo)

<http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/raed/2004/00000013/00000003/art00002>

- Congresos de la Universidad de Portsmouth:

2004: Responding to the needs of the Chinese Learner in High Education Conference. Recogido en número especial de Language, Culture and Curriculum "The Chinese Learner" (Vol. 9, n.1, 2006) <http://www.multilingual-matters.net/lcc/019/1/default.htm>

2006: "Responding to the needs of the Chinese Learner in High Education: Internationalizing the University", informe en

<http://www.lass.soton.ac.uk/education/CLearnConfRpt.doc>

- Espacio dedicado de la Universidad de Nottingham: Understanding and theorizing the Chinese Learner (2006), <http://jcal.info/eChina/learner/index.htm>

- Seminario en la Universidad de Leiden (2006): "Teaching the Chinese learner",

[http://www.iclon.leidenuniv.nl/ulw\\_frames/content.php?linkid=1187](http://www.iclon.leidenuniv.nl/ulw_frames/content.php?linkid=1187)

vadores occidentales, son en realidad concepciones equivocadas. Durante muchos años se ha creído que la forma de aprendizaje de los estudiantes de culturas de herencia confucionista era la memorización mecánica, sin comprensión mediadora (*rote learning*). Ello se debía en parte a una visión estereotipada occidental de la tradición educativa china, sobre todo por la forma de interpretar el estudio de los exámenes oficiales. En realidad, la apariencia se ha ajustado al estereotipo, y todavía hoy se podría asociar al mismo si contemplamos el desarrollo de, por ejemplo, una clase de lengua extranjera en nivel inicial. Sin embargo, hay hechos que contradicen la consecución de un aprendizaje llevado a cabo sólo como memorización mecánica. Estudiantes chinos, japoneses y coreanos adquieren altas calificaciones, incluso mejores que las de sus homólogos estadounidenses, en asignaturas como matemáticas, física y química, algo que no podría seguirse de un aprendizaje superficial basado en la memorización por repetición mecánica. Éste es un aspecto (el más visible) de la llamada "paradoja del aprendiz chino" (Biggs, 1992). Las soluciones que se han sugerido a la misma suelen involucrar a la comprensión en la actividad memorística, de manera que la repetición y la memorización consecuente es en realidad una estrategia de aprendizaje en profundidad. Bien como forma de recordar una vez que se ha comprendido, es decir, entender primero y memorizar después, lo que se alejaría del enfoque superficial; o bien como forma de comprender mejor, esto es, el aprendiz focalizaría su atención en distintas partes del texto por cada vez que se repitiera de memoria. Las investigaciones (Marton, Dall'Alba y Kun, 1996; Kember, 1996) apuntan a esta forma de aprender como estrategia de aprendizaje profundo, lo que desmentiría la noción del aprendiz chino como simple "memorizador mecánico". En realidad nos encontramos con una variedad de las estrategias propuestas por el neoconfucionista Zhu Xi, que daba tanta importancia al recitado.

Las comparaciones educativas a través de las cuales se han realizado la mayoría de las investigaciones sobre el aprendiente chino, se han llevado a cabo entre grupos de estudiantes chinos y grupos de estudiantes británicos (ej., Cortazzi y Jin, 2002), australianos (ej., Volet y Renshaw, 1996; Hui, 2005), estadounidenses (ej., Carson y Nelson,



1996) y canadienses (ej., Kirby, Woodhouse y Ma, 1996). Queda por saber si, en el ámbito hispano, los resultados conducirían a unas mismas conclusiones. Si las culturas de aprendizaje china y española manifiestan una mayor o menor divergencia respecto a la china y norteamericana, por ejemplo, podríamos establecer unas conclusiones diferentes que, sin duda, arrojarían una nueva luz sobre la comunicación intercultural en materia, al menos, de educación.

### 3. BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MODERNA EN CHINA.

#### 3.1. Siglo XIX.

La Historia moderna de China comienza a mediados del siglo XIX, cuando la dinastía Qing toma conciencia de la atrasada situación que tiene el imperio en el mundo, prácticamente aislado durante milenios, tras las humillaciones sufridas en las derrotas de las Guerras del Opio (1839-1842, 1856-1860), en la guerra contra Japón (1894) y, más tarde, en la Rebelión de los Boxers (1900). La victoria inglesa de las Guerras del Opio fue entendida por los intelectuales chinos como resultado del desarrollo científico y tecnológico. De la necesidad de modernizar el país, de abrirse al mundo, tuvo lugar el Movimiento de Occidentalización, *Yángwù Yùndòng* (洋务运动), que promulgaba la modernización científica, pero sin olvidar la tradición cultural. Comenzó a formarse una idea que llegará a nuestros días, y que representa las relaciones de China con el exterior de forma sucinta, pero aplicable a numerosos campos, como el político y el educativo: "el estudio chino como estructura fundamental, el estudio occidental para uso práctico", *zhong xue wei ti, xi xue wei yong*, 中学为体, 西学为用 (Hui, 2005).

Durante el siglo XIX, hasta la década de los 60, existían dos sistemas de educación. Por un lado estaban las instituciones estatales, que no eran escuelas propiamente dichas, sino centros cuya función principal era administrar el complejo sistema de exámenes y supervisar el progreso de los candidatos que se presentaban al nivel más bajo. En tales centros se levantaban tablas de piedra donde se inscribían exhortaciones morales para que los posibles oficiales del imperio no olvidasen su lealtad al soberano y la importancia de la piedad filial, según el uso político que venía haciéndose del confucianismo desde siglos atrás. Estos preceptos estaban constituidos por reglas de conducta y obligaciones morales que, en forma de edictos imperiales, regían no sólo el comportamiento del estudiante sino los principios cardinales de la educación. También se les avisaba de las funestas consecuencias que conllevaría el desvío de tales conductas. Los

candidatos debían recitar públicamente tales mandamientos durante los solemnes eventos que organizaban los centros, que aseguraban el control de los estudiantes a través de un complejísimo sistema de castigos y recompensas (Hu, 1984).

Los estudiantes ya habían recibido una educación formal en las escuelas privadas, el otro sistema de educación que, a su vez, se dividía en dos: aquel formado por escuelas cuyo propósito era la instrucción de los examinandos (*su shu*, las más extendidas) y el constituido por academias (*shu yuan*) que buscaban la difusión de la tradición en su sentido más auténtico. Se puede decir que estas academias fueron las instituciones educativas más importantes de la dinastía Qing, por cuanto constituían los centros que impartían una enseñanza desinteresada de la tradición moral, filosófica e histórica de China.

El sistema tradicional, que obligaba el uso del chino clásico y sólo pretendía educar a una pequeña minoría de letrados para el funcionamiento del país, había impedido el surgimiento de una población preparada, a la altura de los conocimientos que se desarrollaban en Occidente durante la Revolución Industrial. La necesidad de actualizarse abarcó todos los ámbitos, no sólo el científico y el tecnológico, sino el político y el económico. Para llevar a cabo la modernización, la atención de reformistas e intelectuales de finales del siglo XIX no podía dejar de dirigirse al dominio de la educación. Se abogaba por una educación especializada, de carácter práctico, así como la apertura de escuelas estatales y la supresión del sistema tradicional, ambiciones que se producirían durante el primer cuarto del siguiente siglo.

En 1862 se abrió en Pekín la primera escuela estatal de idiomas de China (*Jingshi Tongwenguan*), donde se impartía inglés, francés, alemán y japonés, siendo su finalidad el desarrollo en la traducción e interpretación de estas lenguas al chino. En 1863 se abrió otra escuela de idiomas en Shanghai, y un año después en Cantón. Sin embargo, el papel más importante en el campo de las lenguas extranjeras lo tuvo el Instituto de Traducción del Arsenal de Jiangnan, fundado en 1867. Su labor se especializó en la traduc-

ción técnica y científica, tanto en el área de las ciencias naturales como en la sociopolítica, normalizando términos que no existían en el idioma chino y que hoy día siguen vigentes. El trabajo se realizaba en una estrecha colaboración con extranjeros. Las escuelas de enseñanza de idiomas no sólo contribuían a difundir conocimientos sobre culturas extranjeras, sino que estrechaban lazos entre las mismas y la cultura china (Tai, 2003).

### 3.2. 1905 – 1949.

Los primeros años del siglo XX marcan un hito en la educación china, pues se suprimen los exámenes imperiales (1905) y se empieza a crear una red de escuelas estatales con un currículum inaudito hasta entonces. Por primera vez en dos milenios, los clásicos confucianos dejan de ser la única fuente principal de conocimiento, dando paso a las modernas teorías sociales, económicas y científicas que tenían lugar en Occidente. Durante los inicios de la nueva enseñanza en China se buscaba el asesoramiento de misioneros cristianos, ingleses en su mayoría, que habían empezado a abrir escuelas privadas desde mediados del siglo XIX. Se les pedía consejo acerca del diseño curricular, la forma de impartir las clases, etc., si bien solían tener desavenencias, ya que una parte insistía en la exclusión de ciertas prácticas, bien cristianas o bien confucionistas, dentro de la rutina escolar. Los centros estatales trataron de imitar el currículum de estas escuelas de misiones, dando mayor importancia a la alfabetización, la enseñanza moral, la educación física y la ciencia, con una evaluación centrada en la recompensa por los mejores resultados (Buck, 1975).

La enseñanza de lenguas extranjeras cobraba mayor importancia. A partir de 1905 comienza a crecer el número de matrículas en las escuelas de misioneros, donde se impartía inglés, ciencias sociales, matemáticas, química, etc. (Yang, 2000). Debido a la enseñanza de la lengua inglesa, estas escuelas ofrecían a los estudiantes una oportunidad de oro para entrar en el mundo de los negocios internacionales, sobre todo en la zona costera de China (Shanghai, Fuzhou, Guangzhou, Nanjing, Beijing y Suzhou),

donde estaba matriculado el 40% de los estudiantes de lo que podemos llamar educación secundaria (Ross, 1993).

La educación moderna en China nunca ha sido considerada simplemente como un proyecto individual de obtención de conocimientos. En los primeros años de la República (1911), los oficiales chinos, inspirados en los ejemplos de Inglaterra, Alemania y Japón, remarcaron la importancia de un sistema educativo general que produjera una población patriota, trabajadora y unida, que motivara la identidad y el fortalecimiento nacionales. Por tanto, la educación se fomentó con el inequívoco propósito de rejuvenecer la nación, desde la higiene pública a los valores democráticos. En 1912, durante la Primera Conferencia sobre Educación Nacional, se declaró que el desarrollo y la reforma de la educación eran la condición previa para la renovación nacional y el primer paso hacia la creación de una nueva ciudadanía. Cai Yuan-Pei, ministro de educación, señaló los cuatro fundamentos de la educación que se mantendrían hasta nuestros días: el moral, el epistemológico, el físico y el estético (德*de*, 智*zhi*, 体*ti*, 美*mei*)<sup>19</sup> (Chan, 2006). Una frase repetida a los pupilos en las escuelas de la actualidad es: *de zhi ti mei quanmian fazhan*, que se puede traducir como "cultivar completamente la moral, el conocimiento, la educación física y la estética".

Sun Yat Sen consideraba la educación como un medio para mejorar el bienestar de la población y, por tanto, lograr la reivindicación nacional. Sus "Tres Principios del Pueblo" estaban también involucrados en el nuevo sistema educativo (Cleverley, 1985), así, *min zu* o "nacionalismo" debía fomentarse junto con la enseñanza de Historia y Geografía; *min quan*, "derechos del pueblo", "democracia", se relacionaba con el desarrollo agrícola e industrial del pueblo, y por tanto con la enseñanza de estas materias en las universidades; y *min sheng*, o "vida del pueblo", era el principio ético y moral relacionado con la asignatura de Civismo que existía en las escuelas.

---

<sup>19</sup> Sus orígenes se encuentran en las seis materias / habilidades de Confucio (礼 *li*, 乐 *yue*, 书 *shu*, 数 *shu*, 射 *she*, 御 *yu*), ritos, música, libros, números, tiro con arco, equitación.

El movimiento cultural y político Cuatro de Mayo (1915 – 1920) marca un momento sin precedentes en la apertura ideológica a Occidente (Chow, 1960). Se caracterizó por los intensos debates acerca del papel de la educación, acerca de la influencia occidental y de la situación del confucionismo en el siglo XX. China debía ponerse a la altura de los países industrializados si no quería verse convertida en una gran colonia extranjera. Para ello, la educación debía entenderse y realizarse en un sentido práctico, ajustando el trabajo dentro del aula a las demandas de la vida real. Se impulsa por primera vez la alfabetización de la lengua vernácula, estableciéndose en 1919 un sistema de símbolos fonéticos para unificar la lengua oral y facilitar su estudio. También tiene lugar la primera simplificación de la lengua escrita, que pasa de tener 40.000 caracteres a unos 5.000. A partir de 1915 se publican numerosos periódicos y revistas en *bai-hua* o lengua común, siendo obligatoria para los libros de texto de educación primaria desde 1920 (Wu, 1930). La visita de John Dewey, profesor americano de educación, defensor de una filosofía pragmatista, generó una notable influencia en los círculos intelectuales de los años veinte. Uno de los principales artífices del movimiento es el pensador chino Luxun, que revolucionó el panorama literario e impulsó nuevas ideas, desmitificando antiguas costumbres y defendiendo posturas hasta entonces impensables, como el derecho de la mujer a casarse por segunda vez y a recibir una educación igual a la de los hombres. El debate político, por otra parte, no podía estar más caliente debido en buena parte a la inspiración de la revolución bolchevique de 1917. Un año después se traducirían los textos de Marx y, en 1921, se crearía el Partido Comunista de China. Éste daría a conocer, una década más tarde, sus propias ideas acerca de la mejor forma de enseñar, criticando la metodología tradicional de memorización, recitado y explicación dogmática.

En 1922 se establece el nuevo sistema de educación, basado en el norteamericano, de seis años de educación primaria, seis de secundaria y cuatro de educación superior, con un sistema de créditos. Los nuevos objetivos se oponen a la antigua costumbre de impartir un corpus fijo de conocimientos que sólo sirvieran para una pequeñísima parte de educandos. Se fomentó una educación más pragmática, reduciendo el número

de clásicos chinos e incorporando nuevas asignaturas (Yang, 2000). El currículo de un instituto (primer ciclo) y la distribución de sus créditos (una hora de clase) en 1922, era como sigue:

	Asignaturas	Créditos
Ciencias Sociales	Historia	6
	Geografía	8
	Civismo	8
Lengua y Literatura	Lengua nacional	32
	Lengua extranjera	36
Matemáticas		30
Ciencias Naturales		16
Artes	Dibujo	12
	Artes manuales	
	Música	
Educación física	Fisiología e Higiene	4
	Ejercicios físicos	12
TOTAL		164

Tabla I-3. Programa de enseñanza en China, 1922 (Djung, 1934).

Es de destacar, junto con la diversidad de nuevas materias, la importancia concedida al aprendizaje de la lengua extranjera (el inglés en la mayor parte de casos durante este período), siendo la asignatura con más créditos. Asimismo, para seguir estudios universitarios de medicina, ingeniería y agricultura, se requerían cursos previos de lenguas extranjeras (Hsiao, 1932).

Los centros estatales de enseñanza secundaria aumentaban considerablemente. Mientras que en 1904 las "escuelas medias", *zhong xue* o institutos albergaban a 1,276 estudiantes (de 12 a 17 años), en 1923 el número era de 103,385, sin contar los 65,000 de los otros centros estatales de enseñanza secundaria: escuelas e institutos normales y escuelas vocacionales. Las cifras en educación superior también crecían: Si en 1911 sólo había 4 universidades (dos públicas y dos privadas), con un total de 2,000 estudiantes y 229 profesores, en 1930 hay 59 centros, con un total de 42,000 estudiantes y 6,200 profesores (Djung, 1934).

El inglés fue adquiriendo cada vez más importancia en el entorno urbano de la costa, convirtiéndose en la lengua de los negocios, las finanzas y el conocimiento cultural de Occidente. Sin embargo, con el éxito del Kuomintang en 1928 y la expansión del nacionalismo a lo largo del país, las lenguas extranjeras fueron consideradas un motivo de desunión y se redujeron horas de enseñanza de inglés. Esto no fue óbice para que continuaran las inversiones en el estudio del inglés por parte de los estudiantes urbanos, ya que saber esta lengua seguía beneficiando el comercio con el exterior (Ross, 1993).

Con la subida al poder del Komingtang en 1928, educación y nacionalismo estrecharon definitivamente sus vínculos. Chiang Kai-shek, no tan cultivado en ideas occidentales como su predecesor, pensaba que los valores morales eran el fundamento de la sociedad y que sólo la ética confucionista podría hacer posible la democracia. La divulgación de los objetivos educativos se impregnó de mensajes nacionalistas, en los que se defendía el poder, la unidad, la cultura y la soberanía nacionales. La educación estaba, pues, al servicio de la independencia nacional y la prosperidad económica.

No hay que olvidar que, pese a la revolución que supuso este importante cambio en la educación, todavía en 1930 la mitad de la población (de 400 millones) era analfabeta (Wu, 1930). En 1934 el número de niños de edad escolar era de 43 millones, pero 36 millones de ellos no estaban en la escuela, por lo que sólo un 17 % recibía una educación primaria y/o secundaria (Djung, 1934).

La guerra contra Japón (1931-1943) tuvo, sobre todo a partir del bombardeo de Nanjing en 1938, un efecto devastador en la educación, ya que el 50% de los centros de enseñanza se localizaban en las zonas de ocupación japonesa. Más de la mitad de los mismos se trasladaron a provincias del interior y se evacuaron a millares de estudiantes. En las escuelas que quedaron bajo dominio japonés se obligó el estudio de la lengua y la política japonesas, bajo las terribles condiciones de amenaza y violencia que los nipones ejercieron sobre la población china (Cleverley, 1985). La Segunda Guerra Mundial y,



más tarde, la Guerra Civil que enfrentó a nacionalistas y a comunistas, condujo a una situación inestable pese a la cual, el número de estudiantes continuaba creciendo: en el curso de 1946-47 había 155,000 estudiantes universitarios (más del triple que en 1930), un millón y medio de secundaria y 23 millones de primaria (Cleverley, 1985).

### 3.3. 1949 – 1976.

La fundación de la República Popular China en 1949 supuso un cambio radical en la política, la sociedad y la economía del país. El nuevo líder, Mao Zedong, se convirtió en la figura más venerada por la población china, veneración que llega a nuestros días. Con la adopción de la ideología comunista se estableció un nuevo sistema educativo, que se convirtió en la herramienta más importante de propaganda política. Además del papel transversal, la política comunista se incluyó como asignatura obligatoria en todos los niveles de enseñanza, desde escuelas de primaria (enseñanza moral) a universidades (marxismo y, más adelante, maoísmo). Hasta 1958 se imitó el modelo soviético de educación, centrado en las relaciones entre enseñanza y producción laboral. Se crearon universidades-modelo, como la Universidad Renmin de Pekín, que instruía a obreros y campesinos. El principio rector era que la enseñanza debía combinarse con la realidad, y que la experiencia de la Unión Soviética debía combinarse con las condiciones chinas (He, 1998: 3; citado por Li, 2001: 2). Se usaron los mismos libros de texto que en las universidades soviéticas, y se impuso la enseñanza de ruso como lengua extranjera. Se acuñaron los calificativos "rojo y experto" (红与专 *hong yu zhuan*) como objetivos educativos de la población, dando a entender la necesaria lealtad al partido y la profesionalidad en la construcción socialista. Si bien el modelo soviético fomentó el espíritu colectivista y patriota, e impulsó el crecimiento de matrículas universitarias (en las ramas científicas), no afrontó el mayor problema educativo: el alto índice de analfabetismo, que en 1956 era mayor del 50% en niños de edad escolar (primaria y secundaria) (Surowski, 2000). Este hecho, junto con el debilitamiento de las relaciones políticas con

la Unión Soviética y los problemas de ajuste de un sistema extranjero no equiparable a las condiciones chinas, trajo consigo la ruptura de este modelo de educación.

En 1957 tuvo lugar el *Movimiento de las Cien Flores*, en el que se instaba a intelectuales a realizar una crítica constructiva del gobierno de la nación. Sin embargo, ante las abundantes críticas negativas recibidas, hubo una fuerte represión del poder a quienes mantenían ideas que se salían de los presupuestos comunistas. Durante los siguientes años se llevó a cabo el Gran Paso Adelante, una serie de medidas económicas que fracasó estrepitosamente, y que restó autoridad a Mao Zedong. Sin embargo, gracias al apoyo de algunos dirigentes y al éxito popular, que se mantenía intacto, Mao logró retomar el poder con el lanzamiento de la Revolución Cultural (1966 – 1976), la campaña masiva de reafirmación ideológica en la que se alentó a combatir a quienes se opusieran al régimen comunista ortodoxo. Para imponer el ideal de la Nueva China, el ejército y los *guardias rojos* pretendieron destruir los "cuatro viejos" (cultura, ideología, costumbres y tradiciones). Se criticó duramente la tradición confucionista, la literatura clásica, la ópera... Se paralizó la labor de intelectuales y profesores de humanidades, tildados de burgueses. Para muchos, se trató más bien de una revolución *anticultural*, cuya valoración no llegaría hasta principios de los ochenta, cuando fue declarada por el gobierno como "década catastrófica".

Durante la Revolución Cultural, la educación jugó el papel protagonista de adoctrinamiento político, siempre al servicio del Partido Comunista. El maoísmo tiñó las aulas y los libros de texto de lemas políticos, doctrinas ideológicas y descripciones negativas de las sociedades capitalistas. La política cubrió todos los aspectos curriculares, desde objetivos a contenidos, incluyendo los ejemplos de las explicaciones y ejercicios en todos los niveles educativos. Siguiendo las instrucciones de Mao Zedong por las que los pupilos debían recibir una educación moral, intelectual y física para llegar a ser trabajadores con conciencia y cultura socialistas, se les inculcaba la idea de que, para llegar a ser ciudadanos chinos, todos tenían que participar en labores productivas. La lucha de clases y el ideal de igualdad social se trasladó al terreno educativo mediante el

trabajo obligatorio de los escolares en fábricas y en el campo, al tiempo que los trabajadores ofrecían conferencias en las aulas. Todos los centros educativos redujeron horas lectivas; se eliminaron los exámenes de acceso y el sistema de méritos, por lo que, independientemente de los resultados obtenidos en las calificaciones, los bachilleres irían a las universidades asignadas por la administración (Wan, 2001). Si bien esta situación podía resultar desmotivadora para los bachilleres, también es cierto que ser elegido para estudiar en una universidad, independientemente del interés del estudiante en la carrera asignada, suponía un motivo de orgullo. Así lo manifiesta el profesor Ding, que fue elegido en 1971 para estudiar español en la universidad Beida de Pekín:

En aquella época en la que yo estudié español, nosotros no podíamos elegir lo que queríamos estudiar: las autoridades universitarias tenían la última palabra y decidían nuestros destinos. Por eso, cuando me mandaron a estudiar español, no tenía ni idea de lo que era aquella lengua. Pero como el gobierno nos había ofrecido esta valiosa oportunidad de recibir una educación superior, todos aceptamos sin ninguna queja y lo estudiamos con gran entusiasmo. Así, poco a poco, terminamos enamorados de esta lengua. Porque en aquella época de la Revolución Cultural, lo primero en lo que pensaba una persona era en contribuir al desarrollo del país y en servir al pueblo, aunque fuera a cambio de sacrificar sus propios intereses. Fue la época del romanticismo revolucionario y el concepto del mundo que teníamos era muy diferente al que tiene la gente hoy día (Ding, 2006).

### **3.4. 1976 – Actualidad.**

Tras la muerte de Mao Zedong (1976) y la llegada al poder de Deng Xiaoping (1978) comienza la época aperturista de China, el inicio del período de "puertas abiertas", de carácter mucho más pragmático que ideológico, si bien éste perdurará hasta nuestros días. Junto con las "Cuatro Modernizaciones" relativas al fomento de la agricultura, la industria, la defensa nacional y la ciencia y tecnología, debían mantenerse los "Cuatro Principios Cardinales": el camino socialista, la dictadura democrática del pue-

blo, el liderazgo del Partido Comunista de China y el pensamiento marxista-leninista-maoísta. La política educativa retomó el camino iniciado a principios de los 60, recuperando las horas y cursos recortados durante la Revolución Cultural, así como los exámenes de ingreso (Surowski, 2000).

Durante las últimas dos décadas, la educación en China se ha ido equiparando a la del mundo occidental, a través de reformas y modificaciones curriculares. La reforma educativa que serviría de guía para años posteriores tuvo lugar en 1985. En ella se consideraron cinco áreas: la implantación del sistema de educación obligatoria de nueve años; la introducción de centros de formación profesional a niveles de educación secundaria; la mayor autonomía de las universidades en sus políticas de acceso; la reforma de la asignación de puestos de trabajo, en relación a una mayor compatibilidad entre preferencias personales y un mercado laboral más abierto; y los cambios curriculares y de práctica pedagógica, diseñados para estimular el pensamiento individual de los estudiantes y una mayor responsabilidad de los mismos en sus estudios (Lewin y Hui, 1989). Las reformas de 1993, 1998, 2001 y 2004 han constituido importantes iniciativas de apertura y progreso en la enseñanza, particularmente en la del inglés como lengua extranjera.

El esquema de la educación actual en China es como sigue:

	Etapa				Durac.	Edad	Autoridad educativa
Educación Preescolar ( <i>Xue qian jiao yu</i> )	Educación Preescolar ( <i>You er yuan / xue qian ban</i> )				3 años	3-5	Cjo de Educ. Municip. ( <i>Di qu jiao wei</i> )
Educación Primaria ( <i>Chu deng jiao yu</i> )	Educación Primaria ( <i>Xiao xue</i> )				6 años	6-11	Cjo de Educ. Municip. ( <i>Di qu jiao wei</i> )
Educación Secundaria ( <i>Zhong deng jiao yu</i> )	OBLIGATORIA	Educ. Sec. 1er Ciclo ( <i>Chu ji zhong xue</i> )	FP 1er Grado ( <i>Zhi ye zhong zhuan</i> )	Educ. Adultos 1er Ciclo ( <i>Cheng ren chu zhong</i> )	3 años	12-14	Cjo de Educ. Provin. ( <i>Sheng jiao wei</i> )

	NO OBLIGATORIA	Educ.Sec.2 <sup>o</sup> Ciclo ( <i>Gao ji zhong xue</i> )	FP 2 <sup>o</sup> Grado ( <i>Zhi ye gao zhong</i> )	Educación Adultos 2 <sup>o</sup> Ciclo ( <i>Cheng ren gao zhong</i> )	3 años	15-17	Cjo de Educ. Provin. ( <i>Sheng jiao wei</i> )
Educación Superior ( <i>Gao deng jiao yu</i> )	PRIMER CICLO	Diplomatura ( <i>Zhuan ke</i> )	FP 3er Grado ( <i>Gao deng zhi ye jiao yu</i> )	Educación Adultos 3er Ciclo ( <i>Cheng ren ji xu jiao yu</i> )	3 años	18-20	Ministerio Educación ( <i>Jiao yu bu</i> )
		Licenciatura ( <i>Ben ke</i> )			4 años	18/21	
	Máster ( <i>Shuo Shi</i> )			3 años	22-24		
	Doctorado ( <i>Bo shi</i> )			3 años	25-27		

Tabla I-4. Esquema general de enseñanza en China (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2006: 120).

Durante los últimos años, las inscripciones en los centros educativos se han multiplicado. Si en 1990 accedió a la educación secundaria el 66.7 % de los niños en edad escolar, en 2002 lo haría el 90% (Ministerio de Educación de la R. P. de China, 2003). La educación superior ha experimentado un aumento espectacular, sólo desde 1999 a 2004 ha aumentado de 6 a 20 millones de estudiantes (Cortazzi y Jin, 2006: 6).

Pese a que hoy por hoy no podemos hablar de una diferencia mayúscula entre los sistemas educativos chino y español (u occidental en general), lo cierto es que hay varias cuestiones que difieren de la educación que se lleva a cabo en los países occidentales. La primera consiste en que, en el paso de la educación secundaria-junior a la educación secundaria-senior (el equivalente al paso desde ESO a Bachillerato) existen exámenes de acceso, tras los cuales, y dependiendo de las calificaciones, los estudiantes irán a institutos con mayor o menor prestigio. Comienzan antes que nosotros a saber de la competitividad y la presión, que no sólo se vive en las escuelas, sino también en las familias. Cabe mencionar a este respecto que China, junto con Japón, ocupa un lugar

serio en cuanto al número de jóvenes que se suicidan por no aprobar estos exámenes (Wikipedia, 2006). Por tanto, la mayor preocupación de los niños de 14 y 15 años es sacar una buena nota en ese examen. Con el mismo criterio, otro examen de ingreso se realiza para ir a la universidad, con lo cual los estudiantes chinos viven con la competencia como una parte más del proceso escolar; una preparación continuada, tal vez demasiado exigente, al mundo laboral de la China actual. Otras cuestiones son relativas a las actividades y asignaturas. Durante el primer mes de ingreso en la educación superior, los estudiantes, que viven en el campus, realizan un entrenamiento militar. Por otra parte, durante prácticamente todo el proceso educativo, desde primaria hasta la finalización de la superior, existen asignaturas obligatorias relacionadas con la moral, el patriotismo y la política. En la educación primaria y secundaria, las asignaturas rezan "civismo y valores morales", mientras que durante la educación superior, independientemente de la naturaleza de la carrera elegida, los estudiantes deben estudiar obligatoriamente la política marxista y el pensamiento maoísta, en distintos niveles de profundidad según el curso.

La competitividad en exámenes de acceso y, sobre todo, la enseñanza político-moral, son aspectos de una continuidad cultural general en la educación china actual. A pesar de los recientes cambios políticos y económicos del país, los elementos culturales relativos a la educación han persistido y siguen influyendo.

#### 4. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CHINA. MÉTODOS Y CONTENIDOS.

Ya veíamos cómo la enseñanza formal de lenguas extranjeras en China se iniciaba en el siglo XIX, considerando el año 1862 como símbolo de inicio debido a la apertura de la escuela de idiomas *Jingshi Tongwenguan* en Pekín, cuyos objetivos iban dirigidos a fomentar la traducción. Sin embargo, antes de esta fecha ya existían escuelas privadas de misioneros (inglesas y americanas) donde se impartía inglés para otros fines más generales, sirviendo también como lengua de comunicación en la enseñanza de otras asignaturas. En estas escuelas se daba especial importancia a la expresión oral y a la composición; los libros utilizados eran foráneos y la metodología, en general, si bien no disponía de una categorización establecida, era bien distinta a la que se utilizaba en las escuelas estatales. En éstas se empleaba el método que más adelante se asoció al de gramática-traducción, que a su vez se parecía a los métodos empleados para enseñar el chino clásico. Compartían, sobre todo, el detallado análisis de los textos a estudiar.

Aunque fue desarrollado por estudiosos alemanes, y estuvo vigente en Europa y América desde 1840 a 1940 (Richards y Rodgers, 1986), el origen del método de gramática-traducción se remonta a la forma en que se estudiaba latín, cuya finalidad prioritaria descansaba en la traducción de textos. Cuando se empezaron a estudiar las lenguas modernas en Europa, en el siglo XVIII, se aplicó el mismo procedimiento que se empleaba para la enseñanza del latín: explicaciones gramaticales, memorización de listas de vocabulario y traducciones. En China encajó muy bien este método para el estudio de las lenguas extranjeras, ya que el fin que se perseguía en un principio no era otro que la traducción. De hecho, éste continuó siendo el objetivo principal durante buena parte del siglo XX. En realidad, el método tradicional (así también conocido) ha persistido en las aulas de China y aun hoy existe una gran influencia del mismo. Otra razón de su perseverancia, la más importante quizá, reside en la configuración del sistema de exámenes: el de acceso a las universidades y también el necesario para la obtención de diplomas, bien expedidos por universidades chinas o bien por instituciones extranjeras (TOEFL). En todos ellos se da una mayor importancia a las destrezas escritas y al cono-

cimiento de vocabulario, dejando en un segundo plano las destrezas orales y lo que hoy entendemos como competencia comunicativa. Requisitos que se ajustan a la perfección a las características de una metodología tradicional como es la de Gramática-Traducción. El *efecto batuta* que veíamos en la descripción de los exámenes oficiales sigue predominando en la actualidad, haciendo que los profesores no se interesen por otros aspectos no menos importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los rasgos que definen el método de gramática-traducción han caracterizado la forma de enseñar y aprender las lenguas extranjeras en China, desde su aparición hasta la actualidad. Aunque hubo un intento, entre 1960 y 1966, de ponerse al día con los métodos empleados en Occidente (el audiolingual sobre todo), con la Revolución Cultural y su desdén a los sistemas políticos capitalistas se abandonó también la evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras y se volvió a las formas que distinguían el método de gramática-traducción. Con el período de "puertas abiertas" (desde 1978) se volvió a las formas anteriores a la Revolución Cultural sin prescindir completamente del método tradicional, dando lugar a una combinación que, junto con las tímidas incursiones del enfoque comunicativo, dibujan el panorama actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. En los siguientes capítulos describiremos con más detalle la caracterización de estos métodos, así como la especial aplicación de los mismos en las aulas.

Durante la etapa republicana dominó el inglés como lengua extranjera. Fue un período relativamente liberal, en el que los objetivos del nuevo sistema educativo se dirigían a fomentar los intereses de los estudiantes. La enseñanza de inglés no se limitaba a un solo método ni a un solo tipo de institución, sino que contaba con escuelas privadas que promovían el uso oral de la lengua antes que la traducción; la conversación antes que la memorización.

Durante los primeros años de la República Popular de China ya no sería el inglés, sino el ruso, la lengua extranjera obligatoria en los centros educativos. No cambió demasiado la metodología, pero los contenidos y los objetivos educativos supusieron



un giro notable respecto a tiempos pasados. La política marxista y el adoctrinamiento popular impregnaron desde entonces, y hasta el final del maoísmo, el currículo de lengua extranjera. La vuelta del inglés a las aulas a finales de los cincuenta vino acompañada de una intensificación del método tradicional a través de la llamada "lectura intensiva", una adaptación del método de gramática-traducción, que sería la principal asignatura de la enseñanza de inglés (Yang, 2000: 10) hasta los años noventa (Wilcoxon, 1990):

La Lectura Intensiva podría llamarse también "La escuela exprimidor-de-limón del aprendizaje de lenguas". La lección consistía típicamente en uno o varios párrafos en la lengua "meta", seguido de páginas y páginas de grisáceas pedanterías en lengua nativa explicando vocabulario, gramática y sintaxis del pasaje que los estudiantes tenían que aprender de memoria. [...] En clase, lo recitarían repetidamente y volverían una y otra vez sobre el mismo, guiados por el profesor, que no sólo explicaba cada elemento léxico y estructural, sino que daba información del contexto en qua aparecían para una mejor apreciación del vocabulario y el contenido (Wilcoxon, 1990: III).

En la primera serie de manuales de inglés para la educación secundaria, publicada por el ministerio de educación en 1957, se recoge, en un texto dirigido a los estudiantes, el enfoque pedagógico que se pretendía seguir:

#### Our English Lessons

We have a new text every week. Our teacher reads the text and we read after her. Then she explain the text. We listen carefully because there are many new words in it. If we do not understand, we put up our hands, and she explains again. Our teacher ask us questions. When we answer her questions, we must try to speak clearly. We do a lot of exercises in class. We make sentences. We have spelling and dictation. Sometimes we write on the blackboard. Sometimes we write in our notebooks. We learn to write clearly and neatly. I like our English lessons. I think we are making good progress. (Junior English book 2, serie 1, lección 15. People's Education Press, 1957. Citado por Adamson y Morris, 1997: 9).

Como vemos, el texto tiene todo el protagonismo. Los estudiantes esperan las explicaciones en chino del profesor y desarrollan, sobre todo, las destrezas de lectura y escritura. Los pasajes tratan desde historias y anécdotas cotidianas a cuestiones claramente políticas, muchas de las cuales fomentaban un fuerte sentido de identidad nacional. Así, en el mismo libro de texto citado anteriormente, la lección 8 (*On National Day*) describe a unos estudiantes ovacionando a Mao Zedong; y la lección 31 (*China*) finaliza:

The Chinese people work hard and love peace. They are building Socialism. Now there are more schools, more factories and more hospitals in China than before. How happy the Chinese people are! (citado por Adamson y Morris, 1997: 9)

El objetivo propagandístico de aquella época era muy claro. La misma autora de libros de texto y programas de inglés desde principios de los sesenta hasta los ochenta, Tang Jun, critica la calidad del currículo:

El inglés de los libros de texto no era el inglés de cualquiera de los países de habla inglesa. Los libros de texto no estaban diseñados según una teoría lingüística ni se ceñían a metodología de enseñanza alguna, sino más bien según las instrucciones de las autoridades de entonces. Empezaban con "Larga vida" y otros lemas. No había ni un solo texto que tratase un tema extranjero o la misma cultura extranjera. (Adamson y Morris, 1997: 10-11).

La lengua extranjera fue asignatura obligatoria para el acceso a la universidad desde 1962; dos años después se asignó el inglés como primera lengua extranjera del país. La enseñanza del español, que había comenzado su andadura a finales de la década de los cincuenta, sin un manual sistemático, recibe un primer impulso importante en los sesenta, con la publicación del libro de texto 西班牙语 ("español"), del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín, Departamento de español (1962). Entre 1960 y 1966, la enseñanza de lenguas en China se abrió a las aportaciones de la lingüística aplicada que tenían lugar en Estados Unidos, con la aparición del método audiolingual, que consideraba la ejercitación oral como medida conductista adecuada para el aprendizaje correcto

de la lengua extranjera. El método surgió como una combinación de la teoría lingüística estructuralista (americana), el análisis contrastivo, los procedimientos de escucha y práctica intensiva y la psicología conductista (Richards y Rodgers, 1986: 47). La idea principal es que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de formación de hábitos mecánicos, por tanto, la mejor forma de aprender es memorizar y repetir modelos estructurales. Un ejercicio típico que aún persiste es el de sustitución mecánica, que consiste en producir frases (pueden ser oraciones completas o sintagmas) a partir de un modelo, cambiando uno o dos elementos paradigmáticos variables que no modifican la estructura sintáctica. Se le da bastante importancia a la pronunciación, hay más diálogos y un mayor énfasis en la práctica oral a través de la lectura y la repetición, pero no por ello han desaparecido todos los elementos del método de gramática-traducción: ejercicios de traducción directa e inversa, de memorización explícita, atención a la oración como unidad predominante, lectura intensiva.

Es curioso comprobar cómo en el libro 西班牙语 ("español") de 1962 (primer nivel) aparecen mezcladas estas dos tendencias metodológicas. El manual se divide en dos partes: la primera consiste en la presentación y práctica sistemática del sistema fonético y de unos contenidos gramaticales básicos, acordes a un primer nivel. La segunda está formada por textos narrativos y diálogos, seguidos de listas de vocabulario, explicaciones gramaticales en profundidad y numerosos ejercicios relativos al texto y dirigidos a la interiorización gramatical y fonética mediante la repetición de estructuras, normalmente oracionales. Veamos en detalle ambas partes, con algunos ejemplos. En algunas de las 24 lecciones de la primera parte hay "textos" formados por frases sueltas muy simples que, en las primeras lecciones, únicamente ejemplifican los fonemas estudiados en cada lección, apareciendo la mayoría de las veces en series que repiten una misma estructura. Ésta va aumentando en complejidad según se avanza en las lecciones, al tiempo que se van añadiendo explicaciones y ejercicios gramaticales con los que combinar la práctica fonética. Por ejemplo, el texto de la lección 1 (p. 13) es:

Pepe ama a mamá.

Ema ama a Pepe.  
 Amo a papá.  
 Papá me ama.

Está claro que el punto principal de atención es la presentación y práctica de las vocales *a*, *e* y las consonantes *m* y *p*. Le sigue una prolija explicación fonética, con dibujos sobre el punto y modo de articulación, numerosos ejemplos y ejercicios de repetición oral de sílabas y palabras sueltas. No todas las lecciones tienen texto, en cuyo caso se centran sólo en la fonética, así, la lección 12 (pp. 50-53) se dedica a las letras *g* y *x*, con la presentación y ejercitación de los sonidos /g/, /ɣ/ y /ɣs/. La anterior (lección 11, pp. 45-50), en cambio, sí contiene un texto, cuyo propósito es únicamente presentar el número en español, al tiempo que se repasan los fonemas ya estudiados:

El obrero es bueno	Los obreros son buenos
La bandera es bonita	Las banderas son bonitas
La pizarra es nueva	Las pizarras son nuevas
El lápiz es verde	Los lápices son verdes
...	...

El listado de vocabulario precede al texto, al cual sigue una explicación gramatical, con sus ejemplos, y una serie de ejercicios a realizar por escrito: de conversión al plural y al singular, de traducción chino-español, español-chino y de fonética (oposiciones /d/ y /ð/, /b/ y /β/). Un ejercicio combina la escritura (escribir las oraciones del texto en plural) y la fonética (marcar las sílabas átonas y la sinalefa).

La complejidad de los textos, subordinados a la presentación fonética, avanza muy poco a poco en las primeras lecciones, por ejemplo:

Texto 2 (lección 3, p. 21):	Texto 3 (lección 6, p.28):
Esto es un pato	Esto es una pelota
Esto es un vaso	Esto es una sala
Esto es un mapa	Esto es una ventana
Esto es una mesa	Esto es un sofá
Esto es un instituto	Esto es un dedo

En sucesivas lecciones se incorpora el sistema de preguntas y respuestas, favorito en la mayoría de los "textos" de nivel inicial que aún hoy existen en los manuales chinos de español. Algunos ejemplos:

Texto 5 (lecc. 9, p. 37):	Texto 11 (lecc. 18, p.75):	Texto 15 (frag.; lecc. 22)
¿Qué es esto? Esto es un instituto. ¿Cómo es el instituto? El instituto es nuevo. ¿Qué es esto? Esto es una comuna. ¿Cómo es la comuna? La comuna es buena.	¿Eres de Pekín? Sí, soy de Pekín. ¿Eres de familia obrera? No, soy de familia campesina. ¿Sois felices? Sí, somos felices	¿Dónde trabajan ellos? Trabajan en la comuna ¿Trabajáis mucho en la fábrica? Sí, trabajamos mucho en la fábrica.

Aunque de forma especialmente inadecuada, este sistema de preguntas y respuestas está dirigido a la oralidad, no tanto a la presentación y estudio de un texto escrito en cuanto tal. La importancia dada a la repetición de estructuras, a la práctica oral, mecánica, de las oraciones, es acorde a los presupuestos del método audiolingual, según los cuales la formación de los hábitos lingüísticos conduce necesariamente al aprendizaje de la lengua extranjera. La segunda parte del manual, en cambio, da mucha mayor importancia al texto escrito, formado no ya por frases sueltas sino por una narración corta (no más de una página) seguida de un diálogo de tipo preguntas y respuestas, ambos con una misma temática. Cada lección tiene una narración y un diálogo, lo que nos indica el sentido mixto del manual. Las extensas listas de vocabulario, las presentaciones en profundidad de las reglas gramaticales y los ejercicios encaminados a su interiorización, así como su puesta en práctica a través de traducciones, dan cuenta de la influencia del método de gramática-traducción. Como hemos visto antes en los manuales de lengua inglesa, en los de español también se hace referencia, dentro de los textos mismos, a la metodología empleada. Veamos cómo ésta aparece junto con los contenidos politizados que se utilizaban en los años sesenta:

... En clase leemos y escribimos, hablamos y traducimos. Escribimos en la pizarra y en los cuadernos. Leemos las lecciones y ejercicios. En clase hablamos mucho en español.

El español es un idioma útil y bonito. Lo estudio con gran interés. En España y en todos los países de Hispanoamérica se habla el español. Esos países son ricos y sus pueblos, muy trabajadores; pero mucha gente vive mal. Los imperialistas y los capitalistas los explotan.

Debemos aprender bien el español. Nuestro país necesita buenos traductores y maestros. Con el español podemos ser útiles a nuestra patria.

(Ibíd. Lecc. 2, segunda parte, *Me gusta el español*, p. 116).

El texto de la siguiente lección (*Una clase de español*, p. 129) describe una clase típica, de la que podemos inferir no sólo la metodología sino el papel del profesor y del estudiante, así como las estrategias de aprendizaje de estos últimos:

El profesor empieza a explicarnos la lección. Dice:

— Hoy estudiamos un nuevo texto. Abran sus libros por la página 15. Lea, camarada Chang. Escuchen todos.

Chang lee en voz alta:

— "¿Cuál es tu libro? Este es mi libro. ¿Cuáles son tus cuadernos? Estos son mis cuadernos. ¿De quién es este libro? Es del camarada Liu. ¿Y aquél? Es de la camarada Tong".

— Deben leer despacio y claro. Usted no pronuncia bien la *e* ni la *a*. Lea otra vez.

Chang repite.

— ¿Hay faltas? —pregunta el profesor.

Juan levanta la mano y dice:

— No pronuncia bien el sonido [o].

Chang repite: "¿Cuál es tu libro?" y corrige las faltas.

— Bien —dice el profesor—. Ahora voy a escribir en la pizarra unas oraciones. En casa deben copiarlas y leerlas en voz alta muchas veces.

Después escribimos un dictado. A las diez y media termina la clase.

Como vemos, la metodología que se desprende del texto se centra en la repetición y en la corrección, incluso parece seguir las directrices del método audiolingual. Sin embargo, la intervención de estudiante (camarada Chang) en la lectura, respondiéndose a sí mismo a las preguntas del texto, indica una ausencia considerable del

tratamiento didáctico de aquél método, que otorga más importancia a la interacción oral que a la lectura. El diálogo de la lección 4 (*Actividades del día*, p. 144), profundiza en la importancia de la corrección:

— ¿Cómo corregís las faltas?

— En casa leemos mucho en voz alta. En clase leemos despacio y claro. El profesor escucha y corrige. Repetimos a coro las palabras difíciles.

— ¿Escribís dictados?

— Sí. Tenemos un cuaderno de dictados.

Tras las listas bilingües de vocabulario y las explicaciones gramaticales, aparece la conjugación (en presente de indicativo) de varios verbos irregulares. Los ejercicios que siguen son numerosos e insistentes. Por ejemplo, la lección 2 (pp. 116-129) de esta segunda parte (las demás lecciones siguen un mismo patrón que apenas varía), los clasifica en ejercicios de fonética, preguntas relativas al texto, ejercicios de gramática y ejercicios de vocabulario. Hay tres primeros de fonética, en los que se pide leer oraciones (4) o palabras sueltas (24) en voz alta atendiendo a alguna parte específica (sílabas tónicas y átonas, fonemas sordos y sonoros). También se pide escribir párrafos completos del texto y subrayar sinalefas y encadenamientos en la versión copiada. Siguen ejercicios referentes al texto, con preguntas directas cuyas respuestas son oraciones explícitas del mismo (13). La sección de ejercicios de gramática comienza pidiendo un análisis morfológico de oraciones extraídas de la narración o del diálogo (6). Después, dos ejercicios de sustitución de infinitivos a verbos en formas personales (31 oraciones) y cuatro ejercicios de rellenar huecos con pronombres, demostrativos, numerales y preposiciones (46 huecos distribuidos en 37 oraciones). Hay otras variedades de ejercicios centrados en la gramática, como responder usando una determinada forma: pronombres átonos (14 preguntas) y hacer frases utilizando demostrativos. Curiosamente, dentro de este apartado hay dos ejercicios de traducción chino-español (17 oraciones), lo que confirma la idea que sostiene el método de gramática-traducción según la cual la puesta en práctica del estudio de las reglas gramaticales de una lengua extranjera consiste princi-

palmente en la traducción. En este apartado se incide en traducir oraciones cuyo equivalente en español se corresponde con las formas gramaticales estudiadas. Las traducciones que se piden en la sección de ejercicios de vocabulario se centran, en cambio, en las palabras y expresiones nuevas introducidas en el texto, debiéndose traducir un total de 27 oraciones y un texto de cuatro líneas. Dos ejercicios completan esta sección: uno de rellenar huecos con expresiones dadas (8 oraciones) y otro que consiste en modificar un párrafo del texto, cambiando de primera a tercera persona.

Como vemos, la introducción de nuevas formas metodológicas supuso más un amalgama que una sustitución.

Durante los primeros años de la Revolución Cultural (1966-1976) la enseñanza de idiomas se paralizó por completo, y no volvería a retomarse hasta los años setenta, si bien con unas características distintas. Hubo, en general, un retroceso en la metodología que supuso abandonar el desarrollo y las investigaciones surgidas a partir del conocimiento y puesta en práctica (siempre de forma mixta) del método audiolingual, predominando el componente de gramática-traducción. La vuelta al método tradicional supuso una paradoja, ya que uno de los objetivos de la Revolución Cultural era acabar con el papel tradicional de los profesores. Adamson y Morris (1997: 16) dan tres posibles razones de esta elección: primera, el desprecio a los países capitalistas, y por extensión, a todo lo procedente de los mismos, cual el método audiolingual; segunda, la inexperience de los responsables en el diseño curricular y su falta de familiaridad con otros enfoques didácticos, que podría haber limitado su elección a la única metodología conocida en el aprendizaje de inglés y la lengua materna. Por último, tal método tiende a utilizarse cuando faltan recursos alternativos, donde los profesores no tienen experiencia en enfoques más interactivos y donde el propósito principal de la enseñanza es predicar el dogma político.

Todo lo extranjero era sospechoso, acusado de capitalista o de ir contra el régimen. La censura llegó a la literatura, la prensa, las películas occidentales (Fu, 1986). Al



reiniciarse la enseñanza del inglés, los profesores temían que se les escapase alguna idea occidental contemporánea, prohibida por el régimen. Pese a todo, éste se cuidaba mucho de que no apareciesen en los libros de texto, controlando así los contenidos curriculares. El objetivo era conocer la lengua extranjera, pero manteniéndose al margen de las ideas extranjeras (Price, 1970: 180). Es más, los temas de los textos y los contenidos de los ejemplos eran mensajes políticos, con el claro propósito de inculcar el deber de servir al Partido Comunista y a la Revolución. Así, por ejemplo, en el libro de texto *Middle School English Book I*, de 1974, los títulos de las lecciones rezan: Long Live Chairman Mao; Workers and Peasants Work for the Revolution; Our Party; We are Chairman Mao's Red Guards... (Lehmann, 1975, pp. 78-79, citado por Yang, 2000). Del mismo período es la publicación del manual *Español* del Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghai (1973), que sigue, en líneas generales, el mismo esquema que el manual de 1962 publicado en Pekín, con textos narrativos y diálogos, si bien tiene muchos menos ejercicios y carece de la parte que se centraba en la pronunciación y en la ejercitación sistemática, acorde al método audiolingual. También hay listas bilingües de vocabulario, presentaciones gramaticales y una extensa ejemplificación del uso de los verbos que aparecen en los textos, cuyo contenido está más politizado que anteriormente. Veamos un ejemplo, la "Lectura" de la lección 8, p. 47:

#### El maestro Chang

El maestro Chang es miembro del Partido Comunista. Tiene 40 años. Trabaja en la Fábrica de Relojes de Shanghai. Lo conozco, porque es compañero de trabajo de mi padre. Es un obrero veterano. Además, estudia con aplicación la teoría revolucionaria. Todos los días va a la fábrica muy temprano y vuelve a casa muy tarde. Fuera de su trabajo, da clase de educación política en la escuela secundaria No. 54. Es un maestro amable. Enseña muy bien la historia del Partido Comunista de China a los alumnos. Además, es exigente con ellos. Cuando tienen defectos, los critica con camaradería. Todos los alumnos lo quieren mucho.

Además del contenido político y de su indudable valor histórico, fiel a la realidad social y educativa de aquel entonces, advertimos que el texto es una traducción del

chino, o un texto original de una persona china, por el uso forzado de "cuando tienen defectos, los critica con camaradería". Culturalmente, un dato interesante es el valor de exigencia del profesor, que confirma la calidad de su enseñanza. En efecto, en China existe el dicho según el cual un aprendiz destacado procede de un profesor exigente (*yan shi chu gao tu*, 严师出高徒), que a su vez se corresponde con la preferencia y mayor valoración que los estudiantes muestran hacia los profesores que exigen más. A diferencia de la época anterior y la inmediatamente posterior, no aparecen textos que hagan referencia a la metodología de enseñanza empleada en el aula, una práctica que tuvo lugar con la introducción del método audiolingual. En cambio, hay muchas más referencias a la misión educativa de la Revolución Cultural, siendo el tema principal de la mayoría de diálogos y lecturas: la propaganda del Partido Comunista y el amor a Mao Zedong (lecc. 3, *Español en clase*; lecc. 13, *Vamos al cine*), la instrucción política (lecc. 8, *El maestro Chang*; lecc. 14, *Una reunión*), el trabajo en las comunas (lecc. 11, *Trabajamos en la comuna*), el servicio al pueblo (lecc. 12, *Vamos de compras*; lecc. 17, *Mi nombre es E.P.L.* [Ejército Popular de Liberación]). Un extracto de la lectura "Una reunión" (p. 102) ilustra el papel político de la educación y la situación de la misma en el período revolucionario:

El camarada Tung [...] nos señaló el gran significado de la "Instrucción del 7 de mayo" del Presidente Mao.

De acuerdo con esta instrucción los estudiantes, además de su estudio, deben también conocer otras cosas, es decir, la producción industrial y agrícola y los asuntos militares. Asimismo, deben criticar a la burguesía. El camarada Tung nos llamó a seguir la enseñanza del Presidente Mao.

En la reunión, muchos camaradas pidieron la palabra. Siao Li habló muy bien. Dijo que debemos ir al campo a recibir la reeducación de los campesinos pobres y medios de la capa inferior.

Controlados directamente por órganos gubernamentales, los manuales de esta época ofrecían unos contenidos culturales totalmente ajenos a los de los países de procedencia de las lenguas estudiadas. La ausencia de textos auténticos (de uso en los ámbitos culturales originarios) y la incursión de temas políticos situó definitivamente los

objetivos y los resultados educativos en una propaganda del Partido Comunista y sus "bondades", produciendo un desconocimiento continuado del entorno lingüístico original de las lenguas estudiadas.

La apertura política que tuvo lugar desde 1978 trajo consigo una apertura educativa en todos los niveles curriculares: metodológico, de contenidos y de objetivos. Paulatinamente, los contenidos de los manuales de lenguas extranjeras abandonaban los temas políticos; los objetivos se empezaban a abrir a la comunicación intercultural y los procedimientos didácticos retomaban características del método audiolingual. Al dogma socialista se le añadió el deber de modernización del país, por tanto la educación también debía reflejar este proceso<sup>20</sup>, que fue (quizás debería decir: *está siendo*) muy lento. Eugene Gillion (1978: 394) narra la experiencia de una visita a una clase de inglés de secundaria en Xi'an, en la que el profesor leía en voz alta una serie de frases en inglés, escritas en la pizarra. Los estudiantes las repetían al unísono, con un volumen mayor al del profesor:

We are pupils of New China.

We study politics, Chinese, mathematics, physics and other subjects.

We have a school farm and a school factory.

We mainly study culture and also study others.

We study science and technology for the revolution.

We try to make contributions to the accomplishment of the four modernizations<sup>21</sup>.

We love our great leader Chairman Hua.

We love the Communist Party of China.

We study well and make progress every day.

Las lecturas en coro seguirán formando una parte importante de la metodología empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta hoy día. Durante los años 80 no

---

<sup>20</sup> "La educación debe orientarse hacia la modernización, el mundo exterior y el futuro", cita de Deng Xiaoping de 1983 incluida en los programas curriculares posteriores. Tomada de Anderson y Morris (1997: 19).

<sup>21</sup> Se refiere a la modernización en agricultura, industria, defensa nacional y ciencia y tecnología.

se produjo ninguna evolución significativa en la forma de enseñar y de aprender lenguas extranjeras, aunque tuvieron lugar los primeros intentos de una enseñanza comunicativa. El contenido de los textos cambió, pero la combinación de audiolingualismo y gramática-traducción se hacía más sólida, como si los enfoques cognitivos que se desarrollaban en Occidente tuvieran que esperar a que el asentamiento conductista estuviese plenamente desarrollado. En cualquier caso, la aceptación generalizada de esta metodología es un hecho evidente, y su estatismo parece justificarse por el alto grado de compatibilidad con el sistema de evaluación de exámenes, que al fin y al cabo es lo que importa a la hora de tener acceso al mundo laboral de traductores, intérpretes o profesores. Aunque no existe una modificación metodológica sustancial entre los manuales de español publicados en los años sesenta y los que ahora mismo se estudian en las universidades, sí que se han incorporado en ellos más elementos de interacción comunicativa, como el empleo generalizado de un diálogo más evolucionado, no sólo una serie de preguntas y respuestas. De todas formas, éstos se encuentran enmarcados dentro del mismo método. Una prueba de su aceptación didáctica es la insistencia en explicar, dentro de los mismos textos de lectura, la forma en que debe desarrollarse una clase. En el manual de primer nivel publicado en Pekín en 1985, que por seguir la tradición se sigue llamando "Español" (Yan Sheng, 1985), hay dos lecciones que hacen referencia al modo de enseñanza y aprendizaje. En el texto "Estudio español" (lecc. 21, p. 170), unos estudiantes comentan:

— ... En las clases todos escuchamos con atención las explicaciones de la profesora. Luego ella nos hace preguntas. Cuando no contestamos bien, nos corrige las faltas. Cuando tenemos otros defectos también nos los señala.

— ¿Cuándo repasan las lecciones?

— Por la mañana, antes de las clases leemos los textos en voz alta, por la tarde y por la noche escuchamos la grabación, conversamos en español, hacemos otros ejercicios orales o por escrito.

— ¿Qué haces cuando tienes dificultades?

— Busco a mis compañeros. Ellos me ayudan mucho. Además, la profesora nos da consultas y nos presta mucha ayuda.

— ¿Qué otras actividades de español efectúan?

— Bueno, aprendemos canciones españolas y latinoamericanas, vemos películas y representaciones teatrales, y... claro, somos alumnos del primer curso y todavía no podemos hacer muchas cosas.

Del texto se puede extraer bastante información acerca de la forma de enseñar y aprender, similar a la de los textos de 1962: el papel central del profesor, la importancia de la corrección, la lectura en voz alta, las consultas al profesor fuera del aula. Se añade ahora la grabación, cuya aparición y difusión en cintas magnetófonas supondrá un importante avance para la escucha individual, seguida de la repetición mecánica de palabras y oraciones, algo que ya supuso el impulso definitivo del método audiolingual en Occidente. En cuanto al contenido, si bien el propio manual no se hace eco del texto de alguna canción o representación teatral, queda al menos la intención de utilizar elementos culturales extranjeros impensables unos años atrás. Si antes se hacía mención al profesor exigente como valor cultural propio, ahora aparece otro elemento no menos importante que caracteriza la educación china: el espíritu colectivista, la ayuda entre los compañeros. Como vemos, independientemente de la tendencia política del momento, la enseñanza de las lenguas extranjeras está impregnada de características chinas.

Como en los manuales precedentes y en los posteriores, sigue al texto una lista bilingüe de vocabulario, explicaciones fonéticas para las primeras lecciones, una detallada presentación gramatical, oraciones de ejemplo de uso de los nuevos verbos aparecidos en el texto y, por último, ejercicios. Tan numerosos como anteriormente y según el mismo enfoque centrado en la gramática, la traducción y la repetición.

El texto de la lección 26, "Conversación sobre el estudio de una lengua extranjera" (pp. 224-225), es muy significativo en la importancia dada a la pronunciación correcta, propio del método audiolingual. Un elemento nuevo, que supone un cambio, al menos de intenciones, en las estrategias de aprendizaje a seguir, es la referencia a la aplicación de las reglas gramaticales (*no les recomiendo que sólo aprendan de memoria las reglas,*

*sino que sepan aplicarlas en la conversación y la redacción*) y al uso del vocabulario en los contextos en que aparecen (*el verdadero significado de una palabra sólo se entiende con precisión en el contexto*). Sin embargo, son indicaciones que el manual no desarrolla con actividades precisas, pues reflejan el papel del estudiante *fuera* del aula, como practicante sin una guía clara de aplicación del conocimiento sistemático ejercitado en las aulas y con la ayuda del libro y el profesor. Más adelante abordaremos esta cuestión, fundamental para entender el éxito del aprendizaje de los estudiantes, ligado al propio esfuerzo en descubrir las estrategias de aprendizaje que, de alguna forma, serán su aplicación particular del estudio en las aulas. Conviene citar el texto completamente, como resumen de este apartado y, al tiempo, inicio del siguiente capítulo, que trata de la situación de la enseñanza del español en China:

Conversación sobre el estudio de una lengua extranjera

— Oye, Carlos, queremos que nos hables de tu experiencia en el estudio de una lengua extranjera.

— Pero, ¿para qué?

— Para que dominemos el español lo más pronto posible, naturalmente. Sabemos que tienes buenos métodos.

— Sí, tengo mis métodos. Pero, ¿creen que les convienen?

— ¡Hombre! Claro que cada uno tiene sus problemas... pero ¡habla!

— Bueno, a ver... En primer lugar quiero decirles que ustedes, los del primer año, tienen que prestar mucha atención a la fonética, pues ¿para qué creen ustedes que la gente habla?

— Para que los demás la entiendan, desde luego.

— ¡Eso! Entonces, sin una correcta pronunciación, es difícil hacerse entender e incluso es posible causar confusiones. Por ejemplo, si confunden el sonido *b* y *p* y pronuncian "pi-no" por "vino", ¿creen que los hispanohablantes los pueden entender bien?

— ¡Claro que no! Son dos cosas totalmente distintas.

— Pues lo mismo ocurre con "tía" y "día", "corto" y "gordo". También es importante la entonación. Por ejemplo, si preguntas a alguien: ¿Eres obrero? tienes que subir la voz al final de la oración. Cuando la dices con entonación descendente al final, seguro que el otro no te responde.

— ¿Qué dices sobre la gramática?

— Es muy importante. Sin embargo, *no les recomiendo que sólo aprendan de memoria las reglas, sino que sepan aplicarlas en la conversación y la redacción. Para eso hay que practicar mucho.*

— Creo que es necesario dominar gran cantidad de vocablos.

— ¡Desde luego! Pero *no sirven para nada las palabras sueltas, hay que saber construir con ellas oraciones bien hechas.* Otra vez vemos la importancia de la gramática. Una cosa más: ¿utilizan ustedes diccionarios?

— ¡Mucho! Sobre todo el diccionario español-chino.

— Es útil el diccionario, pero no hay que usarlo demasiado. Deben saber que *el verdadero significado de una palabra sólo se entiende con precisión en el contexto.* Además, les recomiendo que aprendan cuanto antes a utilizar un diccionario español-español.

## 5. CONCLUSIÓN.

La conclusión general que podemos extraer de este amplio marco histórico-cultural es que el sistema educativo chino, y en especial el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras, está marcado por la continuidad de un esquema cultural donde convergen elementos del confucianismo y elementos de una tradición pragmatista que da especial importancia al sistema de exámenes y a la traducción. Hemos identificado el origen de ciertos rasgos culturales manifestados en las actitudes, expectativas, creencias y valores tanto de profesores como de estudiantes, estudio que nos lleva a distinguir entre una filosofía originaria confuciana y una larga tradición de enseñanza que, en buena medida, desvirtuó aquella filosofía. Ello nos permite arrojar luz sobre la idea estereotipada del aprendiente chino, y asimismo, a situar con más precisión el conjunto de circunstancias históricas y culturales influyentes en el modo de percibir y experimentar la enseñanza y el aprendizaje en China. Del pensamiento de Confucio, Mencio y Zhu Xi se desprenden interesantes valores para tener en cuenta en la didáctica y el aprendizaje del español, como son la importancia de la reflexión crítica, la expresión del pensamiento, la práctica significativa, los elementos motivadores, la atención individualizada al alumno, la interiorización gradual de lo aprendido, la seguridad y el esfuerzo individual y en común. Aunque eclipsados y desvirtuados por una tradición educativa pragmatista, la consideración de estos elementos, aplicados al contexto actual, integrados en un proceso y secuenciación adecuados, puede facilitar la exploración de un cambio de paradigma en la enseñanza del español en China. Pero, para ello, es necesario conocer mejor qué elementos y condiciones están vigentes en la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje del español, cuya descripción hemos introducido, con su referente histórico, en el último apartado del presente capítulo. Este tarea será el objetivo del próximo capítulo.



## CAPÍTULO II

### La enseñanza del español en China.

#### INTRODUCCIÓN.

En el capítulo anterior esbozábamos una historia de la metodología empleada para la enseñanza del español en China, desde su aparición en 1952 hasta mediados de los años ochenta. En el presente capítulo dibujamos el marco situacional de la enseñanza del español: resumimos las condiciones generales de su aprendizaje y las características y pautas del programa oficial para la enseñanza de español en las universidades. La mayor atención estará centrada en la descripción del manual principal que se emplea actualmente para la asignatura con más peso dentro del programa de estudios universitarios: *xijing* (西精, español en profundidad, o intensivo), que genéricamente recibe el nombre de *jingdu* (精读, lectura intensiva) o *zonghe ke* (综合课, curso de combinación de destrezas). Asimismo, se recogen unas muestras de aplicación del manual que sirven también como una colección importante de datos para la descripción y análisis de la actuación del profesor y los estudiantes en el aula. El tercer apartado, pues, está dirigido a la interacción en el aula, donde se analizan tres sesiones previamente filmadas en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai.

## 1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA.

La lengua española se estudia en China en varios tipos de centros: en escuelas secundarias, en universidades (en la carrera de Filología Hispánica y como segunda lengua en otras especialidades) y en centros asociados a las mismas. En la enseñanza secundaria, el número de estudiantes de español es muy escaso, unos 300, debido principalmente a que la asignatura de español no está reconocida en las pruebas chinas de acceso a la universidad. El número de estudiantes que se matricula en las universidades aumenta cada año. En la actualidad, se estima en 4000; entre éstos, el número de estudiantes matriculados en cursos regulares de lengua española como primera opción se eleva aproximadamente a 2000 por año en el total de los centros y a más de mil en segunda opción. El número de profesores en departamentos es aproximadamente de 200, agrupando tanto a catedráticos y profesores titulares como a jóvenes ayudantes todavía en proceso de formación, muchos de los cuales se encuentran en el extranjero para completar su especialización (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005, 2007).

La situación del español en China, desde un punto de vista académico, se ha mantenido sin fisuras desde su paulatino asentamiento en las universidades. Si bien en los años 1998 y 2000 aparecieron los primeros diseños curriculares, sus directrices no aportan nada nuevo a la práctica que ya se venía llevando a cabo anteriormente. Estas directrices están recogidas en dos libros, *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (1998), y *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (2000), a cargo de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, coordinada por el profesor Lu Jingsheng, actual decano de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai (SISU). El cuerpo principal de los volúmenes (85%) consiste en un glosario que recoge los vocablos que se estiman necesarios conocer para alcanzar los niveles correspondientes (a dos cursos por nivel) en el aprendizaje de español en las universidades chinas. Tras una

breve introducción, hay un no menos breve capítulo dedicado a los principios generales (objetivos, metodología, programación), seguido de un listado que sintetiza los contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales. Éste último, algo más extenso que los anteriores, consiste en una serie de oraciones que ejemplifican unas cuarenta funciones comunicativas por volumen. Todo ello da cuerpo al currículo oficial para los cursos de Lengua Española en la educación superior china.

Chang Fuliang (2004) ha traducido al español el capítulo dedicado a los principios generales de ambos currículos. Su carácter sintético y su relevancia para una descripción de la situación académica del español en China propician su inclusión íntegra en el apéndice I.

De estos planteamientos se pueden extraer unas conclusiones preliminares que dibujan nítidamente el panorama de la enseñanza y el aprendizaje del español en China:

- En primer lugar, como veíamos en el capítulo I, se pone de manifiesto una característica educativa china que se contempla en todas las materias de enseñanza, resumida en la máxima tradicional *jiao shu yu ren* (教书育人): enseñanza (formal) de los libros y educación (moral) de las personas. Los principios 1, 2.1 (papel del profesor) y 2.2 (papel del estudiante) del programa para cursos básicos, y la pauta 1 del mismo para cursos superiores son buena muestra de ello.
- En segundo lugar, relacionado con lo anterior, la posición proyectiva de la enseñanza del español: el pragmatismo de su aprendizaje se dirige a la formación de individuos para una especialidad profesional al servicio de la patria (pautas 4 y 6, cursos superiores), al tiempo que la orientación comunicativa debe partir de las condiciones y requisitos específicos del español en China, contando con la experiencia del pasado como garantía de calidad metodológica (pauta 2, cursos superiores). Asimismo, cuenta con las caracterís-

ticas específicas del aprendiente chino como condición necesaria en la elección de libros de texto (pauta 2.2, cursos básicos), al tiempo que hace hincapié en el análisis contrastivo del chino y el español como medida para evitar interferencias lingüísticas (pauta 6, cursos básicos).

- Los programas hacen referencia al sentido comunicativo del aprendizaje de la lengua, partiendo de la premisa de *forjar* el conocimiento fonético, gramatical y léxico como condición previa a la actuación comunicativa. Se habla de *cuidar el arte comunicativo*, para lo cual es necesario *adiestrar* al estudiante en las cuatro destrezas, pero en ningún momento se mencionan las funciones comunicativas, las intenciones de los hablantes, los significados pragmáticos o la competencia comunicativa. Ésta se asume en la presentación de los objetivos dedicados a las destrezas, con contenidos independientes según sea el habla, la comprensión auditiva, la lectura o la redacción (pautas 3 y 4.2, cursos básicos; pauta 2, cursos superiores). Sin embargo, en la descripción de las mismas para los distintos niveles no se especifican funciones comunicativas, sólo se mencionan indeterminadamente los tipos de contenido (*frases usuales, temas de la vida diaria, materiales de contenido parecido al de los textos de la asignatura Lengua Española...*), haciendo hincapié en la cantidad, por minuto, de términos leídos, pronunciados, escritos y leídos correctamente. Se da por hecho que se alcanzará el uso adecuado del español a través del conocimiento sobre *generalidades de las culturas de los países hispanohablantes (tales como sustancias literarias, históricas, sociológicas, artísticas, etc.)* (pauta 3, cursos superiores). No se menciona el nivel pragmático de la lengua, lo que dibuja un concepto de comunicación desligado del uso coloquial y condicionado a la información general sobre las distintas culturas hispanas, esto es, dependiente sólo del grado de codificación y decodificación del sistema lingüístico. La comprensión y la expresión hacen referencia solamente a estos procesos, obviando el papel de las inferencias pragmáticas en el proceso comunicativo.

- Interesa el desarrollo autodidacta y los *buenos hábitos de estudio* (pauta 2, cursos básicos; pautas 5 y 8, cursos superiores). Si bien la instrucción se centra en el profesor, se abren puertas en el tratamiento de las estrategias de aprendizaje, donde el estudiante puede intervenir en el proceso educativo y aplicar formas de estudio según su estilo cognitivo. Por su parte, el profesor debe investigar en asuntos relacionados con la metodología y ayudar a los estudiantes (sobre todo a los de cursos superiores) a descubrir estrategias como la inferencia de reglas gramaticales, síntesis, análisis, resolución de problemas e interacción con los compañeros.
- Se anima a los profesores a establecer situaciones lo más parecidas a la realidad, y a los estudiantes a buscarlas fuera del aula, pero no se indica un método didáctico para que tales contactos con la realidad lingüística sean realmente eficaces, quedando así su preparación a expensas del profesor (pautas 3 y 5, cursos básicos). De hecho, el sentido indicado para tales contactos es *suministrar personal especializado a la sociedad* (pauta 6, cursos superiores). Se asume que la acumulación de material lingüístico es suficiente para que los alumnos organicen su explotación didáctica, según sus intereses profesionales futuros (pauta 4.2, cursos básicos; pauta 5, cursos superiores).

Al comparar el Programa oficial chino con el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas o el diseño curricular del Instituto Cervantes (tanto en la versión de 2001 como en la de 2007), sobresale la ausencia general de consideraciones pedagógicas, metodológicas sobre todo. Si bien reconoce la finalidad comunicativa del aprendizaje, omite las conclusiones que, tras más de treinta años de investigación, se han ido llevado a cabo en el terreno de la didáctica de lenguas extranjeras, sobre todo en la enseñanza comunicativa. Nociones procedentes de Occidente, pero no por ello menos universales en la realidad del aprendizaje de lenguas, como las de competencia comunicativa, estrategias de aprendizaje, sociolingüística, pragmática... son completamente ignoradas

tanto en el Programa como en las aulas. Las creencias teóricas que subyacen a la práctica educativa, acerca de lo que se entiende por lengua, y lo que se entiende por aprendizaje de lenguas, parecen estar absolutamente estancadas. El valor otorgado a la experiencia del profesor en China y la inexistencia de lo que en Occidente se entiende por reciclaje de conocimientos, favorecen el estancamiento de creencias, actitudes, procedimientos, metodología..., en definitiva, de la enseñanza de lenguas extranjeras. En las universidades, los estudios de lengua española están programados según un plan rígido, ajeno a la reflexión didáctica. El grado de simplicidad y complejidad de las nociones gramaticales es suficiente criterio para ordenar un corpus, materializado en libros de texto como *Español Moderno*, que analizaremos a continuación. Las funciones comunicativas se introducen ocasionalmente, según su gramática se haya dado o no; se encuentran, pues, al servicio de la secuenciación gramatical. No hay ninguna indicación acerca de la inclusión gradual de las mismas, pues se asume que su aprendizaje resultaría como consecuencia natural del estudio e interiorización de las reglas gramaticales, que a su vez sólo es posible como resultado de la formación de hábitos lingüísticos. Tampoco existe mención alguna a los contenidos culturales que los distintos programas universitarios podrían incluir, ni al papel de los profesores nativos que, en la mayoría de los centros, se suelen ocupar no sólo de la asignatura *Conversación* sino de *Audiovisual* y de *Panorama cultural*.

Según declaraciones personales del mencionado profesor Lu Jingsheng, actual decano de la facultad de lenguas extranjeras en Shanghai, cualquier consideración acerca de la metodología en la enseñanza debe partir de una reflexión contrastiva sobre las distintas lenguas, el español y el chino (ver apéndice II, entrevista a Lu Jingsheng). Según el profesor, la gran diferencia entre ambas lenguas y la dificultad que ello implica para los estudiantes chinos de español es motivo suficiente para que un método, entendido propiamente como fundamento teórico de la enseñanza de lenguas, esté subordinado a la naturaleza de una lengua concreta en cuanto sistema. De ahí se desprende que el núcleo principal del método concreto empleado en China deba ser de carácter estructural:

El uso de una lengua es prácticamente un hábito. Para usar las estructuras de nuestra lengua nativa, tenemos un conjunto de hábitos formados desde la niñez y a través de un largo proceso. Ahora nuestros alumnos —adultos ya— intentan dominar la lengua española en el nivel más alto posible, pero mediante el proceso más rápido y para ello tienen que adquirir el complejo sistema de nuevos hábitos que les representa el uso del español. El único camino para llegar a la meta propuesta es hacer intensivos ejercicios estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza.

Aunque el análisis contrastivo se limita a mostrar similitudes y diferencias entre las lenguas en comparación, y a predecir posibles interferencias y dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera, nos proporciona conocimientos y datos de gran valor para estructurar las estrategias didácticas a fin de evitar interferencias y superar dificultades. (Lu Jingsheng, 2005: 80).

Esta cita, que podría pertenecer a un estudioso seguidor del método audiolingual de los años sesenta del pasado siglo, es vigente hoy en día en China. Su autor, máximo responsable de la coordinación de hispanistas y de la enseñanza de español en China, ampara el método empleado en *Español Moderno*, de carácter estructural, e insiste en la necesidad de la formación de hábitos para el aprendizaje de lenguas. Hoy en día, a pesar de las diferencias entre el chino y el español, ningún estudioso occidental se atrevería a sostener semejantes ideas, echando por tierra más de treinta años de investigación —teórica y empírica— y tratando el enfoque comunicativo como una moda más, entre otras muchas. Seguramente, un autor convencido de los beneficios de la comunicación entendida como medio (no sólo como fin) en la enseñanza de lenguas, reafirmaría su posición y no entraría en ulteriores diálogos con el profesorado chino que, por fuerza o no, acepte y siga las ideas de Lu. En realidad, y por desgracia, es lo que ha venido sucediendo entre los profesores chinos y españoles (o hispanoamericanos). Por mi experiencia, y por declaraciones de algunos de mis colegas españoles e incluso de habla inglesa, no existe ningún tipo de coordinación significativa que trate de reconciliar dos puntos de vista de la enseñanza y el aprendizaje que, por fuerza, tienen que comple-

mentarse. Se asume que los resultados de esa mezcla vienen por sí solos, como un bizcocho que se hace al añadir ciertos ingredientes. La realidad, sin embargo, es más compleja, y se ha reconocido (ver apéndice II) que la discordancia entre profesores chinos y nativos en, por ejemplo, el uso de distintos manuales con distintos métodos, supone un problema de difícil solución (al menos por ahora). Una posible medida para que, al menos, tal diálogo tuviera lugar, sería el uso de un solo libro para dos asignaturas: gramática (generalmente impartida por profesores chinos) y conversación (de la mano de profesores nativos, normalmente). Sin embargo, además del mayor trabajo improbablemente remunerado que ello supondría, la idea parece, al entender del profesor Lu, utópica.

En las universidades, las materias de estudio para la carrera de Filología Hispánica no se limitan a la lengua española, sino que abarcan otras, comunes para todos los estudiantes de lenguas extranjeras, como lingüística general, lengua china moderna, economía política, derechos y relaciones internacionales, ofimática e inglés. Todos los estudiantes ya tienen conocimientos de la lengua inglesa antes de matricularse en la facultad de español, por lo tanto se trata de un conocimiento previo que sin duda influye en su aprendizaje de español, no sólo en un nivel formal (parecidos y diferencias estructurales y léxicas) sino en cuanto a la forma de organizar su estudio y de haber aprehendido los patrones comunicativos dentro del aula. Generalmente, un estudiante principiante ya sabe qué tipo de enseñanza se va a encontrar en las aulas universitarias. Las asignaturas propias de español ocupan dos tercios del horario total (3000-3500 horas) y se pueden dividir en dos períodos: dos años de iniciación, para que los estudiantes adquieran las destrezas básicas del español, y otros dos de especialización para que los estudiantes profundicen tanto en el español como en la cultura hispánica. Las asignaturas también se pueden dividir en prácticas y teóricas. Las prácticas comprenden Español intensivo, Conversación, Audiovisual, Lectura, Redacción, Traducción e Interpretación. Las asignaturas teóricas abarcan Fonética y Fonología, Gramática, Panorama cultural español e hispanoamericano, Literatura española e hispanoamericana y Relaciones internacionales de los países hispanohablantes.



La distribución de las asignaturas para una semana de estudios varía de curso a curso. Tomando el programa de estudios específico de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai, he trazado el siguiente cuadro, según los horarios para el segundo semestre de cada curso:

Asignaturas	Horas semanales por curso			
	1º (22.5)	2º (22.5)	3º (21)	4º (7.5)
Español intensivo	7.5	6	4.5	-
Fonética	1.5	-	-	-
Lectura extensiva	1.5	1.5	1.5	-
Inglés intensivo	3	3	3	-
Inglés (comprensión auditiva)	1.5	1.5	1.5	-
Lengua china moderna	1.5	-	-	-
Historia contemporánea de China	1.5	-	-	-
Política maoísta	1.5	-	-	-
Educación física	3	3	-	-
Gramática	-	1.5	-	-
Audiovisual	-	1.5	-	-
Conversación	-	1.5	1.5	-
Filosofía china	-	1.5	-	-
Poesía antigua china	-	1.5	-	-
Panorama cultural	-	1.5	-	-
Historia de la literatura	-	-	1.5	-
Redacción	-	-	1.5	1.5
Ofimática	-	-	4.5	-
Traducción	-	-	1.5	1.5
Radio y Televisión extranjeras	-	-	-	1.5
Prensa extranjera	-	-	-	1.5
Hª relaciones sino-hispanas	-	-	-	1.5

Tabla II-1. Asignaturas y horarios de la especialidad Lengua Española, SISU.

Como podemos apreciar, el mayor peso en los estudios de español recae en la asignatura de Español Intensivo, cuyo manual analizaremos seguidamente. Es de destacar la importancia otorgada al inglés y a la ofimática, materias comunes obligatorias que imprimen el carácter pragmático al marco de los estudios hispánicos. Éstos, pues, forman parte de una proyección utilitarista donde se busca la especialización de los

estudiantes para desempeñar oficios relacionados con las relaciones internacionales. Obviamente, los conocimientos de inglés y de ofimática son hoy día necesarios para estas labores, que a su vez aparecen bien definidas a lo largo de los cursos en, por ejemplo, algunas lecciones de los libros de texto. Las asignaturas sobre materias propiamente chinas, también obligatorias (poesía antigua, filosofía, política maoísta), son otro ejemplo del carácter nacional impuesto en la educación china.

## 2. DESCRIPCIÓN DE *ESPAÑOL MODERNO*.

En el presente apartado, analizaremos el libro de texto más utilizado en las aulas universitarias: *Español Moderno*. Las razones principales de esta atención son tres:

- Es un manual prototípico, que comparte las características metodológicas de la mayoría de manuales empleados en los contextos de enseñanza normativa, en todas las lenguas extranjeras.
- La importancia otorgada al libro de texto, como tal, no permite que las actuaciones del profesor y los estudiantes se desvíen demasiado de las indicaciones del manual. Esta característica, asociada a la cultura china de aprendizaje, nos permite valorar el papel de los textos y los ejercicios como elementos primordiales en la enseñanza y el aprendizaje.
- Es el manual utilizado en la asignatura principal (西精, *xijing*, Español intensivo) de la carrera de Filología Hispánica en la mayoría de las 17 universidades chinas donde se imparte.

Por tanto, su análisis nos puede servir como medida del desarrollo de las competencias que los estudiantes alcanzarán con su estudio.

La colección *Español Moderno* es, con algunas variantes, una réplica del manual citado al final del capítulo I, 西班牙语 (*Xibanyayu*, "español"), del mismo autor, Yan Sheng (1985). De aquel libro extraíamos un texto que resumía el papel del profesor y de los estudiantes en clase, la importancia de la pronunciación para los primeros niveles y un apunte interesante para el estudio de la gramática y el vocabulario. Respecto a la gramática, el estudiante avanzado (personaje del texto de la lección 26) no les recomendaba a los principiantes que *sólo* aprendiesen las reglas de memoria, sino que las *supieran* aplicar en la conversación, para lo que hacía falta *practicar* mucho. Respecto al vocabulario, el personaje de nivel superior reconocía que aprenderse una lista de palabras

sueñas es inútil si no se construyen *oraciones bien hechas* con ellas, lo que apuntaba otra vez a la importancia de la gramática. Por último, una indicación acerca del uso del diccionario, donde no se recomienda el empleo excesivo, concluye con subrayar la importancia del contexto para conocer el verdadero significado *de una palabra*. Si en un principio esta descripción se podría ajustar al tipo de enfoques orientados al uso de la lengua, en cuanto se reconoce el valor del contexto y la práctica en la conversación, a lo largo de las lecciones del manual *Xibanyayu* no aparecen actividades orientadas a la comunicación, donde se consideren los aspectos básicos de adecuación, uso real, estrategias comunicativas y significados pragmáticos. La propia descripción apunta a una práctica de la lengua en cuanto sistema estructurado, centrado en la oración *bien hecha*, y donde la representación contextual sólo está al servicio del significado *verdadero* de las palabras, dejando a un lado el papel del discurso y sus elementos de coherencia y cohesión, ligados a los procesos de inferencia. Por otra parte, aunque es muy interesante que estas indicaciones se hagan dentro de un texto (el de la lección 26), el autor, probablemente por desconocimiento, no ofrece mayores explicaciones sobre cómo realizar aquellas prácticas y cómo aplicar las reglas gramaticales en la conversación. Se da por hecho que el estudiante debe *saber* hacerlo, sin que ello suponga ahondar en las estrategias de aprendizaje de forma explícita mediante actividades desarrolladas para tal fin. El libro de texto, pues, cubre las necesidades de un conocimiento fonético, gramatical y léxico, con una amplia serie de ejercitaciones basadas en la repetición, pero no aborda las necesidades comunicativas a las que el sistema sirve, es decir, las necesidades que precisamente activan la competencia gramatical como recurso para la comunicación efectiva. Podríamos pensar que, al margen de los contenidos del manual, los profesores diseñan actividades comunicativas, pero la realidad es bien distinta. Además de la importancia otorgada a los textos, que gozan de un protagonismo casi exclusivo, el papel del profesor en la asignatura principal (*xijing* o Español intensivo) es la de extender el conocimiento gramatical y léxico mediante explicaciones complementarias al manual, así como la de supervisar la ejercitación en la práctica repetitiva de las estructuras sintácticas que van apareciendo en el libro. Una función conocida, según señalábamos en el capítulo I, como "cebar el pato", consistente en saturar de información al estudiante como pre-

tendido medio para que, a posteriori, éste pueda hacer un uso correcto y completo de sus conocimientos lingüísticos para comunicarse adecuadamente.

*Español Moderno* consta de cinco volúmenes. En el primero de ellos, sus autores (Yan Sheng y Liu Jian) realizan una breve introducción de los 4 primeros volúmenes, los más utilizados, en chino (p. 1), sin mencionar en qué tipo de método se han basado, qué presupuestos teóricos han tenido en consideración o cómo abordar las distintas lecciones desde un punto de vista didáctico. Ésta es la traducción:

Español Moderno (volúmenes 1-4) es el material de enseñanza de español oral y escrito para los dos primeros cursos de español impartidos en los centros superiores de enseñanza en China. Sigue la misma estructura que el manual *xibanyayu* (de la misma editorial), pero su contenido ha sido actualizado para adaptarse a las necesidades de la sociedad contemporánea. Considerando que la capacidad actual de los estudiantes ha mejorado notablemente respecto a tiempos pasados, en este libro se ha aumentado el vocabulario y se ha intensificado la gramática. Para facilitar a los estudiantes la comprensión y el dominio de la lengua, se ha ajustado también la traducción de los términos gramaticales a las formas usadas en la enseñanza del chino y del inglés en China. Los contenidos de cada libro (24 lecciones) están programados para un período de 18 semanas (un cuatrimestre, o la mitad de un curso). En el primer volumen, las primeras doce lecciones se centran en la pronunciación, a dos lecciones por semana (diez horas semanales; cuatro horas por lección y dos para repasar). Las doce restantes, a lección por semana, se centran más en el estudio de la gramática y el vocabulario, sin ignorar las prácticas de pronunciación. Los tres primeros volúmenes cubren la mayor parte de la gramática usada normalmente. Agradecemos la ayuda prestada de los peruanos Georgina Cabrera, para la elaboración de los dos primeros libros, y de Óscar Málaga, para los dos últimos. Los autores.

Consideremos en detalle el primer volumen del libro de texto. Es de interés centrarse en la descripción de este primer volumen por razones didácticas y de presentación, ya que se desprenderán, de manera significativa, las características de la metodología empleada, las expectativas y el papel del aprendiente frente al libro, y las "teorías"

o creencias subyacentes que no sólo los autores, sino el conjunto del profesorado, comparten generalmente acerca del aprendizaje o, más concretamente, acerca del *estudio* de una segunda lengua, y más específicamente, frente al uso del libro de texto como mediador fundamental de tal estudio. La portada muestra la silueta de un torero y un toro, en un pase natural, y las siluetas de unas sevillanas en un segundo plano. El interior del libro, en blanco y negro, no ofrece fotografías, ni textos auténticos. Los escasos dibujos que acompañan a los textos tienen un carácter decorativo en su mayor parte, sólo en dos ocasiones sirven como base para la realización de ejercicios de tipo descriptivo. El material sonoro se limita a la lectura del texto inicial de las lecciones y las listas de vocabulario adjuntas.

Cada lección está encabezada por un escueto sumario, copia o extracto de la información correspondiente que aparece en el índice de contenidos. Salvo en las primeras 9 lecciones del primer volumen, cuyos sumarios recogen los temas de fonética, gramática y estructuras léxicas, los demás resúmenes, para todos los volúmenes, se limitan a presentar el contenido gramatical, en chino en los libros I y II, y en español en el resto. No aparece ninguna referencia a las funciones comunicativas, sección generalmente introducida en todos los manuales occidentales actuales. Cada lección se puede dividir en cuatro partes: el texto y las listas de vocabulario adjuntas, la fonética (lecciones 1-9) o el léxico (a partir de la lección 13), la gramática y los ejercicios. Consideremos en primer lugar el texto y las listas de vocabulario.

## 2.1 Texto (课文) y Vocabulario (词汇表).

Los textos que dan inicio a las lecciones aparecen en dos secciones: I y II. La sección I comprende uno o varios textos narrativos, mientras que la sección II, más dirigida a la oralidad, está formada por diálogos cuya temática suele estar relacionada con el texto de la sección anterior. Ambos tienen una extensión y complejidad creciente, a medida que se suceden las lecciones. Así, el texto de la primera lección está formado por

oraciones simples, sin ninguna conexión entre sí, y la sección II de las ocho primeras lecciones la constituyen exclusivamente pares de preguntas y respuestas que pretenden poner en práctica el correlato oral de la narración previa. Los títulos de los textos (las lecciones no tienen títulos) resumen su contenido, pero en ningún caso hacen referencia a función comunicativa alguna, ni siquiera señalada en el sumario ni en el índice de contenidos. Al texto no le sigue una tanda de preguntas de comprensión, o una serie de actividades en las que se deba buscar algo en el mismo, tanto en sentido gramatical (buscar sustantivos, por ejemplo) ni, mucho menos, en sentido comunicativo. Lo único que parece importar, tras la lectura o audición (coral o individual), es la lista de vocabulario que viene inmediatamente después. Se trata de un glosario, una lista de las palabras aparecidas en el texto con su correspondiente traducción al chino. Si en lecciones posteriores aparecen estas mismas palabras en los textos, no estarán en la lista que les siga. Esto nos hace pensar que el "Vocabulario" no es una simple referencia para la comprensión de los textos, en cuyo caso bastaría el listado general de las últimas páginas de cada volumen, sino una parte fundamental del aprendizaje, llevado a cabo gradualmente y según estrategias que, a falta de consideraciones explícitas, suponemos basada exclusivamente en la memorización. Tras la lista de vocabulario puede venir una lista bastante menor de "Palabras adicionales", que no están en el texto pero que sirven como adelanto para introducir el vocabulario de lecciones posteriores.





El empleo de la lista de vocabulario en las aulas de lenguas extranjeras en China está más que extendido, y su importancia es tal que en la mayoría de los cursos (por ejemplo, de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai) se presentan y se aprenden primero las palabras nuevas, para luego leer el texto que las contiene. Otro dato que confirma esta importancia es que los elementos sonoros, el contenido de los casetes adjuntos a los libros, está formado por estas palabras aisladas, además del texto precedente. El audio no forma parte de los ejercicios. Aunque no se indica expresamente, el uso del material sonoro por parte de los estudiantes está muy claro: repetir palabra por palabra, frase por frase, su contenido, tras una breve pausa durante su escucha. Es común, y se ha recogido en numerosas descripciones, ver a los estudiantes pasear

por el campus llevando un aparato reproductor de casetes y unos auriculares con micrófono (ingenios comercializados para este fin muy populares), repitiendo una y otra vez las frases del texto y la lista de vocabulario. Está plenamente asumido que la memorización de estas listas es un ejercicio imprescindible para todos los estudiantes. Luego veremos que en este manual existen ejercicios que piden expresamente que se memorice la primera parte del texto, sin ninguna explicación que lo justifique ni indicación de qué hacer después de la memorización, como si el esfuerzo retentivo fuese un fin en sí mismo o un medio ineludible e indiscriminado para la completa adquisición del vocabulario. Es decir, no hay en el manual ninguna señal que indique la importancia de la memorización, ni de su finalidad ni de la forma en que se deba hacer; el mensaje parece ser que, mientras se memorice algo (ya sean palabras aisladas de una lista o un texto completo), siempre va a ser bueno, y por tanto estará sobradamente justificado un ejercicio como "Aprende de memoria la primera parte del texto" (lecciones 1-12).

El extracto 1, páginas 4-7 de la lección 1 (fig. 2-1), es un ejemplo significativo de la forma de presentación de los primeros contenidos para un curso de español en China. Como vemos, prevalece el carácter bilingüe de los enunciados y títulos de los apartados, algo que se repite en todos los libros de texto de segundas lenguas hasta cursos avanzados (En Español Moderno, hasta el tercer volumen): 第一课 (*diyike*, lección uno), 课文 (*kewen*, texto), 词汇表 (*cihuibiao*, lista de vocabulario), 补充词汇 (*buchongcihui*, vocabulario adicional), 语音 (*yuyin*, fonética)... La traducción directa de enunciados y vocabulario es un tema controvertido, pues por un lado inhibe la búsqueda individual de información (consultas al diccionario, preguntas al profesor o a otros hablantes nativos) que puede formar parte de las estrategias de aprendizaje necesarias para la negociación de significado. Pero, por otro lado, es un hecho que la mayoría de los estudiantes, ante los vocablos nuevos que van encontrando en un texto, tienden a anotar las palabras equivalentes a su lengua materna justo al lado, encima o debajo de aquéllos, de manera que, además del aspecto sucio resultante del texto, se consigue un efecto contraproducente desde el punto de vista pedagógico, y es que, al tener al lado la traducción directa, el estudiante no realiza ningún esfuerzo de imaginación ni de memoria, lo que constitu-





yen estrategias de aprendizaje esenciales para la adquisición de segundas lenguas. En este sentido, una lista de vocabulario separada del texto es mejor que un texto lleno de glosas en los márgenes y entre las líneas. Lo ideal es que los estudiantes hagan sus propios glosarios en un cuaderno, y que realicen el esfuerzo de imaginar un determinado significado según el contexto, o de recordar el que ya habían anotado, dejando el texto original limpio. Una lista abierta permitiría, dado un espacio mayor, la incorporación de ejemplos significativos que sólo los estudiantes descubrirían, según sus necesidades de aprendizaje.

第一課 LECCIÓN 1	
<p>语音: 1. 元音: A, E, I, O, U 2. 辅音: M, N, L, T, S, P 3. 分音节规则 (1) 4. 词与词之间的连音</p> <p>语法: 1. 名词的单数、复数和阳性、阴性(1) 2. 大小写规则 3. 问号和感叹号的书写</p> <p>句型: ÉL (ELLA) ES ... ¿ES ÉL (ELLA) ...? SÍ, ÉL (ELLA) ES ... NO, ÉL (ELLA) NO ES ... , ES... ¿QUIÉN ES ...?</p>	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-start;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">Él es Pepe. Pepe es chileno.</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">Ella se llama Ana. Ana es panameña.</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;">Ella es Li Xin. Es china.</div> </div> </div> <p style="text-align: center;">Paco y Pepe son amigos. Ana y Li Xin son amigas.</p>
<p>课文 TEXTO</p> <p>¿QUIÉN ES ÉL?</p> <p style="text-align: center;"><b>I</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>II</b></p>
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;">Él es Paco. Paco es cubano.</div> </div>	<p>¿Es él Paco? Sí, él es Paco. ¿Es él Pepe? Sí, él es Pepe. ¿Es ella Ema? No, ella no es Ema, es Ana.</p>



caciones fonéticas (página 7) que durante las primeras 9 lecciones se irán sucediendo, a una media de 5 páginas por lección. Se trata de explicaciones prolijas de cada uno de los fonemas, con un dibujo que muestra el modo de articulación. Junto a la grafía en minúscula y mayúscula, está el nombre de la letra y su representación fonética. Ya aparece con anterioridad a esta primera lección, en las primeras páginas del libro, y como algo repetido en cada manual de español en China, una tabla del alfabeto con estos tres elementos (pág1). Después de esta tabla viene un listado de abreviaturas y un diagrama del punto de articulación, importante para comprender las explicaciones fonéticas posteriores (extracto 2). Es de señalar que, pese a las mismas, no existe lo que se considera fundamental en la enseñanza/aprendizaje de la fonética, que es la posibilidad de escuchar los elementos discretos que se están tratando y los ejemplos. En efecto, las cintas de audio no recogen nada de esto, así como tampoco ningún ejercicio de fonética.

Antes anotábamos que algunos textos están dedicados a la enseñanza y aprendizaje en el aula. En el texto de la lección 26 del manual *Xibanyayu* ("español") (Yan Sheng, 1985), se daba bastante importancia a la forma de aprender una lengua extranjera; cómo había que prestar especial atención al contexto, y no aprender las reglas gramaticales y el vocabulario aisladamente, sino sobre todo a través de la práctica. De todas formas, estas ideas permanecían aisladas, enmarcadas en el texto de una lección: un diálogo entre un estudiante avanzado y unos estudiantes principiantes que preguntaban sobre un *método* de estudio, que en ningún caso se aplicaba a la realización de los ejercicios, o a la presentación de los contenidos gramaticales. Éstos seguían el mismo esquema tradicional que predomina en *Español Moderno*, y que luego trataremos en detalle. Veamos ahora un texto similar (extracto 2 –fig. 2.2), menos extenso, perteneciente a la lección 8 (pp. 117-130). Esta lección servirá como ejemplo para la descripción de las sucesivas secciones en que se divide.

<p style="text-align: center;">课文 TEXTOS</p> <p style="text-align: center;">EN CLASE</p> <p style="text-align: center;">I</p>  <p>Hoy es lunes. Tenemos clase de español. Tenemos que aprender una nueva lección. ¿Cómo la aprendemos? Primero la profesora lee el texto y explica las palabras nuevas. Después hace preguntas y nosotros, mis compañeros y yo, las tenemos que contestar. Algunas preguntas son difíciles y no las podemos contestar bien. También tenemos que comentar el texto. Podemos comentarlo en chino o en español.</p>  <p>Por la tarde no tenemos clase. Voy al hospital a ver a Luisa. Está enferma.</p>	<p style="text-align: center;">II</p> <p>¿Qué día es hoy? Hoy es lunes.</p> <p>¿Qué tenéis que hacer en clase de español? En clase de español tenemos que aprender una nueva lección.</p> <p>¿Lee primero el texto la profesora? Sí, la profesora la lee primero?</p> <p>¿No explica la profesora las nuevas palabras? Sí, la profesora las explica.</p> <p>¿Tenéis que contestar a las preguntas de la profesora? Sí, las tenemos que contestar.</p> <p>¿Por qué no contestáis bien a algunas preguntas? No las contestamos bien porque son difíciles.</p> <p>¿Hay que comentar el texto en clase? Sí, hay que comentarlo.</p> <p>¿Tenéis que comentar el texto sólo en español? Podemos comentarlo en chino o en español.</p>
<p>Figura 2-2. Extracto 2 de <i>Español Moderno</i>, vol.1, pp. 4-5</p>	

Las diferencias de contenido respecto al texto del manual *Xibanyayu* son notables. No sólo por la menor extensión, sino porque se acentúa el carácter meramente anecdótico y ejemplificador de las muestras de lengua y las estructuras a las que sirve. Una primera impresión es que la metodología referida ha sufrido un retroceso, centrándose en el aprendizaje de una "nueva lección". Destaca el papel protagonista del profesor, representado incluso en el dibujo inicial (el profesor en pie con un gesto de la mano, como explicando algo profundo), lo que nos habla de una enseñanza tradicional, de tipo magistral, en la que el docente lee y explica, transmite sus conocimientos a los estudiantes. En posteriores textos se mencionará la paciencia del profesor como la principal virtud del mismo (vol. II, lecc. 10; vol. II, lecc. 13), mientras que la del estudiante consistirá en contestar las preguntas del profesor y "comentar" el texto, sin que sepamos a ciencia cierta cómo se dirige ese comentario, ni en qué sentido hacerlo: ¿en referencia al significado? ¿a las formas gramaticales?. El comentario puede ser "en chino o en español", lo que indica la escasa atención a la práctica en la lengua meta que tal comenta-

rio implicaría. El manual, desde luego, no ofrece ninguna sugerencia para el comentario, lo que es habitual y casi necesario para arrancar una conversación o una redacción de este tipo. El segundo párrafo de esta parte I cambia completamente de tema, y se pasa de "En clase" a una visita a una enferma al hospital. El dibujo representa a varios compañeros visitando a Luisa, si bien el texto indica la primera persona ("voy al hospital"). No se comprende muy bien a qué se debe este cambio de tema, pues si se pretende ejemplificar la forma perifrástica ir a + infinitivo + complemento (como se indicará en la sección de Gramática), también se podría haber ajustado a la narración sobre la clase de español o sobre un contexto relacionado: *voy a clase a estudiar español, voy a la universidad a hacer un examen, voy a la biblioteca a buscar un libro*, etc. Del texto se desprende, pues, una dejadez en cuanto a la creación situacional, dada su limitación a un papel de ejemplo para la subsiguiente presentación gramatical. Así, los pares de preguntas y respuestas de la parte II, en lugar de enmarcarse en una actividad donde el estudiante pueda deducir las formas de las respuestas (si sólo se dan algunas preguntas) o las formas de las preguntas (si se dieran algunas respuestas), se presentan completamente, en una sucesión artificial, sin un contexto situacional determinado. La parte II parece estar dirigida a la práctica oral, o al menos a un nivel de textualidad relacionado con la interacción, pero su presentación no invita precisamente a que los estudiantes interactúen entre sí según una situación comunicativa perceptible en la realidad. Se trata de preguntas y respuestas que muestran una realización lingüística abstracta y sistemática: cómo componer correctamente una pregunta y una respuesta acerca del día de la semana, lo que tienen que hacer los estudiantes en clase, si lee primero el texto la profesora, etc. Pero, ¿quién hace las preguntas? ¿para qué? ¿en qué contexto? Todo esto no interesa, ya que pertenece al ámbito del uso, no al de la estructura lingüística, que es lo único que importa en el manual y a la institución que lo elige como apoyatura didáctica.

La falta de naturalidad en las primeras lecciones de *Español Moderno* constituye, para los profesores que utilizan el manual, más que un defecto, una característica necesaria para la correcta interiorización sistemática de la lengua. Se asume sin género de duda el hecho de que la comunicación, el componente de uso de la lengua, *debe* estar

ausente en los inicios de un curso de lenguas, ya que podría dificultar el proceso de automatización de la gramática; por ello en los primeros cursos de español no se suelen impartir las asignaturas Conversación o Audiovisual. Así, si las respuestas de esta parte del texto fuesen naturales, apropiadas (Widdowson, 1978: 6), se simplificarían tanto que no interesarían para el uso propuesto: simple demostración de una construcción oracional correcta. Se trata de una situación de aula conocida, de falsa comunicación, llevada al extremo de un contexto metodológico tradicional. Es un claro ejemplo del *usage widdowsonian*: textos o ejercicios de repetición (*drills*) dirigidos a la adquisición del conocimiento sobre la lengua, de la lengua en cuanto sistema. El modo de presentación de estos pares de preguntas-respuestas y su lectura en clase, por parte del profesor primero y por parte de los estudiantes después, a modo de repetición coral, acentúa el carácter imitativo de las estrategias de aprendizaje empleadas. Sin las respuestas, serían preguntas de comprensión del texto precedente, pero el ejercicio de comprensión lectora queda anulado al venir dadas las respuestas. Esto contradice en el fondo lo que se supone "hacen" la profesora y los estudiantes-personajes, que es preguntar y responder, si en realidad aquélla hace preguntas cuyas respuestas están dadas y éstos leen automáticamente la respuesta escrita inmediatamente después de las preguntas.

En resumen, podemos decir que se trata de un texto cuya explotación didáctica está dirigida exclusivamente al desarrollo del conocimiento gramatical, es decir, el conocimiento sistemático de determinadas estructuras lingüísticas y de una serie de vocablos. Esta explotación no se realiza a través de actividades que requieran la revisión del texto; éste se mantiene como modelo inicial ejemplificador de los elementos gramaticales que se explicarán más adelante, verdadero núcleo de la lección a raíz del cual seguirán los ejercicios correspondientes.

La lección 8 es la última del libro en mostrar una pequeña lista de *frases usuales*, que junto a las *palabras adicionales* y el *vocabulario* forman el glosario por lección que, aunque no indicado de forma explícita, los estudiantes deben estudiar (extracto 3 –fig.2-3):

<p style="text-align: center;"><b>日常用语 FRASES USUALES</b></p> <p>¿Cuál es su nombre, por favor? 请问您的名字?          Mi nombre es Zhang Qiang. 我的名字叫张强。          ¿Cuál es su apellido? 他姓什么?          Su apellido es González. 他姓冈萨雷斯</p>	<p>comentar <i>tr.</i> 评论                      por la tarde 下午          o <i>conj.</i> 或者                              ver <i>tr.</i> 看, 看望          poder <i>tr.</i> 能够                            enfermo <i>adj.</i> 病了          chino <i>m.</i> 中文                            hay que 应该, 必须</p>
<p style="text-align: center;"><b>词汇表 VOCABULARIO</b></p> <p>clase <i>f.</i> 课堂, 上课                      explicar <i>tr.</i> 解释, 讲解          tener <i>tr.</i> 有                                palabra <i>f.</i> 词          tener que 必须, 应该                    después <i>adv.</i> 然后, 以后          español <i>m.; m., f.</i>                        pregunta <i>f.</i> 问题              西班牙语; 西班牙人                hacer pregunta 提问题          aprender <i>tr.</i> 学, 学习                compañero, ra <i>m., f.</i>          lección <i>f.</i> 课                                同伴, 同学          primero <i>adv.</i> 首先                      contestar <i>tr.</i> 回答          leer <i>tr.</i> 念, 读                            alguno <i>adj.</i> 一些          texto <i>m.</i> 课文                            difícil <i>adj.</i> 难的</p>	<p style="text-align: center;"><b>补充词汇 PALABRAS ADICIONALES</b></p> <p>semana <i>f.</i> 星期                            inglés <i>m.; m., f.</i> 英语; 英国人          grupo <i>m.</i> 班, 组                            francés <i>m.; m., f.</i>          muchacho, cha <i>m., f.</i>                      法语; 法国人              男孩, 女孩                              alemán <i>m.; m., f.</i> 德语; 德国人</p>

Figura 2-3. Extracto 3 de *Español Moderno*, vol.1, pp. 6-7

El vocabulario de esta lección se ajusta más o menos al campo semántico del estudio convencional en un contexto de aula. Sin embargo, está muy lejos de lo que en el aprendizaje de lenguas se ha considerado como fundamental no ya desde el inicio de los primeros enfoques comunicativos, sino desde mucho antes, cuando el método audiolingual (o audio-oral) promulgaba el procedimiento de la oralidad, habla y escucha, como prioritario, debiendo preceder a las explicaciones gramaticales e incluso a la lectura de los textos. Me refiero a la consideración de las cuatro destrezas clásicas, divididas en destrezas de expresión: hablar, escribir; y destrezas receptoras: escuchar, leer. Es bastante significativo que el texto, y con él el vocabulario, sólo haga referencia a la lectura. Ésta es, precisamente, la destreza que predomina en el empleo del manual *Español Moderno*, tal y como corresponde a un método tradicional, centrado en la gramática y la traducción.

Otra consideración problemática, fuera del apunte al contenido concreto de esta lista, es la presentación del vocabulario a la que antes me refería. El empleo de la lista de vocabulario es doble: por una parte sirve de glosario al texto precedente, y por otro

sirve para su memorización. Ésta, lejos de estar incluida como objetivo indirecto en una actividad determinada, se realiza directamente, palabra por palabra, o bien reteniendo las oraciones del texto precedente. Lo mismo se puede decir de las frases usuales y las palabras adicionales. Las frases usuales (sólo en las 11 primeras lecciones de este volumen) serían un buen pretexto para incorporar actividades de interacción entre los estudiantes, siguiendo el valor de los bloques léxicos en la comunicación contextualizada. Sin embargo, su contenido es totalmente ajeno al tema del texto. Las presentaciones son en su gran mayoría el tema de la primera lección de un manual funcional-comunicativo, pero el presente libro, al estar totalmente desligado de los objetivos comunicativos, no considera la perspectiva funcional en la vertebración de contenidos. Por tanto, estas frases aparecen aquí como un añadido inconexo, desintegrador e incompleto, sin siquiera una correlación en el apartado de Gramática, como veremos. Un profesor o un estudiante acostumbrado a una metodología occidental se podría preguntar qué hacer con estas listas, cómo aplicar su memorización a una actividad significativa; miraría inmediatamente después de las mismas esperando un ejercicio que combinara la revisión del texto y la aplicación del vocabulario aprendido, algo que activara inmediatamente su uso. Sin embargo, nada de esto se propone. Tras la presentación del glosario viene el apartado de fonética (hasta la lección 12) o el de léxico (a partir de la 13).

## 2.2. Fonética (语音).

Los apartados de Fonética están presentados a lo largo de las lecciones de mayor a menor prolijidad en las explicaciones, comenzando con fonemas aislados y finalizando con la pronunciación de grupos consonánticos. Al final del extracto 1 aparecía la primera presentación, siempre en chino: una breve exposición acerca del alfabeto e inmediatamente las explicaciones de las vocales y de algunas consonantes. La explicación de cada fonema viene 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 discriminación de sonidos pertenecientes a fonemas con un



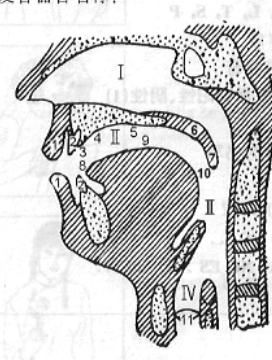
mismo punto de articulación, increíblemente no existe la reproducción sonora de tales muestras en las cintas de audio. Éste es el ejemplo más notorio de la falta de adecuación pedagógica en cuanto material didáctico, un prototipo extremo de enfoque orientado al conocimiento, pero al conocimiento más abstracto y conceptual.

Con anterioridad a la lección 1, en las primeras páginas del manual, junto a las abreviaturas, aparece una tabla con el alfabeto cuyo formato y presentación se ha repetido en todos los manuales de español. Tras ella, un esquema que muestra los nombres de los puntos de articulación, elementos fundamentales para entender las posteriores explicaciones fonéticas (extracto 4 –fig. 2-4):

字母表 ALFABETO							
字母				字母			
印刷体	书写体	名称	音标	印刷体	书写体	名称	音标
A a	<i>A a</i>	a	[a]	N n	<i>N n</i>	ene	[n, m]
B b	<i>B b</i>	be	[b, β]	Ñ ñ	<i>Ñ ñ</i>	ene	[ɲ]
C c	<i>C c</i>	ce	[θ, k, v]	O o	<i>O o</i>	o	[o]
Ch ch	<i>Ch ch</i>	che	[ç]	P p	<i>P p</i>	pe	[p]
D d	<i>D d</i>	de	[d, ð]	Q q	<i>Q q</i>	cu	[k]
E e	<i>E e</i>	e	[e]	R r	<i>R r</i>	ere	[r, r̄]
F f	<i>F f</i>	efe	[f]	rr	<i>rr</i>	erre	[r̄]
G g	<i>G g</i>	ge	[g, x, ɣ]	S s	<i>S s</i>	ese	[s] [z]
H h	<i>H h</i>	hache	不发音	T t	<i>T t</i>	te	[t]
I i	<i>I i</i>	i	[i]	U u	<i>U u</i>	u	[u]
J j	<i>J j</i>	jota	[x]	V v	<i>V v</i>	uve	[b, β]
K k	<i>K k</i>	ca	[k]	W w	<i>W w</i>	doble uve	[β]
L l	<i>L l</i>	ele	[l]	X x	<i>X x</i>	equis	[s, xs]
LL ll	<i>LL ll</i>	elle	[λ]	Y y	<i>Y y</i>	ye [i griega]	[j, i]
M m	<i>M m</i>	eme	[m]	Z z	<i>Z z</i>	zeta [zeda]	[θ]

### 发音器官图

发音是人类发音器官运动的结果。为便于掌握发音方法现将发音器官的构造和名称图解如下：  
发音器官名称：



- I. 鼻腔
- II. 口腔
- III. 咽头
- IV. 喉头
- 1. 唇
- 2. 齿
- 3. 齿龈
- 4. 前硬腭
- 5. 硬腭
- 6. 软腭
- 7. 小舌
- 8. 舌尖
- 9. 舌前
- 10. 舌后
- 11. 声带

Figura 2-4. Extracto 4 de *Español Moderno*, vol.1 págs. 1 y 3.

En la lección que nos ocupa, la sección de fonética (mucho menos extensa respecto a lecciones anteriores) se limita a presentar los siguientes grupos consonánticos con sus respectivos ejemplos (extracto 5 –fig.2.5):



La ausencia de una presentación auditiva incluida en el manual sugiere que el input de pronunciación viene exclusivamente de la mano del profesor. Los estudiantes disponen únicamente de las horas de clase para repetir estos sonidos, siendo las descripciones abstractas la única referencia para la práctica fuera del aula.

En el manual principal prevalece la lectura como destreza protagonista que supelementalmente debe gobernar a las demás. Si a la importancia de índole cultural del texto impreso sumamos la aceptación generalizada de presentar la gramática por escrito, por razones evidentes de mayor fijación y facilidad de acceso en cuanto referencia (constituyen explicaciones que facilitan el análisis de los estudiantes), nos encontramos con una sobrevaloración de la comprensión y expresión escrita como base, fundamento a partir del cual es posible desarrollar las destrezas orales que, por situarse en esta posición secundaria, quedan totalmente al margen no sólo del manual, sino de la metodología, el currículo y la evaluación de los primeros cursos de español. En las cintas de audio sólo vienen recogidas las grabaciones de los textos y las listas de vocabulario. No existe absolutamente ninguna actividad en la que el estudiante deba escuchar algo para activar la comprensión oral, y esto no sólo en los primeros volúmenes del manual sino

en todos ellos. La audición es una mera reproducción sonora del texto y del vocabulario, un refuerzo de su importancia en cuanto modelos para imitar. Si alguna aplicación debiera encontrarse, ésta sería la de ofrecer un modelo de pronunciación que, como hemos visto, queda absolutamente mermado ante la ausencia de ejemplos sonoros de la sección de fonética. Ni siquiera es posible aceptar que las grabaciones sean una muestra oral de los contenidos presentados en los textos, ya que se trata de una reproducción exacta, sin atención a los registros coloquiales que semejantes textos podrían adaptar.

### 2.3. Gramática (语法).

Aunque no es la más extensa, la sección de gramática (extracto 6 –fig.2-6) es sin duda la más relevante en todas las lecciones. Es el centro gravitatorio al que se dirigen los textos y la base principal para el diseño de ejercitaciones. Lejos de presentarse como una referencia de ayuda para la comprensión de los textos, su posición central en la lección, y la de sus contenidos en la secuenciación general del programa, denota su importancia como foco de estudio y, en contraste, el carácter de ejemplo del texto precedente. La aparición, pues, de los verbos *aprender*, *tener*, *leer*, *hacer*, *poder* y *ver* no responde tanto a una selección en función del tema del texto como al hecho de que en esta lección se da el presente de indicativo de los verbos de segunda conjugación. Asimismo, el hecho de que la lección 8 esté programada para que se estudien los complementos del verbo (objeto directo) y los pronombres acusativos es la razón por la que casi todas las oraciones del texto tienen un objeto directo. El motivo principal de los pares de preguntas de la parte II no obedece tanto a la práctica oral de significados relevantes comunicativamente como a la práctica repetitiva de los pronombres acusativos. Ahora se explica por qué en la primera parte se incluía un párrafo aparentemente ajeno al tema en cuestión, *Por la tarde no tenemos clase. Voy al hospital a ver a Luisa*, que no es otra que ejemplificar los verbos *tener* y *ver*, y añadir un objeto directo de persona.

二、C 在 C, N, T, D 前面的发音：  
C 在 C, N, T, D 之前发 [x] 音。但发音很轻。  
练习：acción, lección, inyección, técnico, tecnología, pacto,  
lectura, conectar, anécdota

**语法 GRAMÁTICA**

一、第二变位规则动词的陈述式现在时变位 (Presente de indicativo de los verbos regulares de la segunda conjugación)：  
第二变位动词的变位是去掉原形动词词尾 -er，然后在动词词根上加如下各人称的词尾：

	单 数	复 数
第一人称	-o	-emos
第二人称	-es	-éis
第三人称	-e	-en

例如：aprender

yo	aprendo	nosotros, tras	aprendemos
tú	aprendes	vosotros, tras	aprendéis
él	aprende	ellos	aprenden
ella		ellas	
usted		ustedes	

二、不规则动词 Poder 和 Ver 的陈述式现在时变位 (Conjugación de los verbos irregulares Poder y Ver en presente de indicativo)：

I. Poder

yo	puedo	nosotros, tras	podemos
tú	puedes	vosotros, tras	podéis
él	puede	ellos	pueden
ella		ellas	
usted		ustedes	

II. Ver

yo	veo	nosotros, tras	vedemos
tú	ves	vosotros, tras	vedes
él	ve	ellos	ven
ella		ellas	
usted		ustedes	

三、动词的宾语 (Complementos del verbo)：  
西班牙语中的动词可以有直接和间接宾语。本课先学习直接宾语。  
可以被宾格代词指代的部分为动词的直接宾语。它通常是名词或代词，置于动词之后。例如：  
Aprendemos *una nueva lección*.  
Voy a hacer *unas preguntas*.  
句子中的斜体部分即为动词的直接宾语。  
如果直接宾语是指称人的名词，则在它的前面加前置词 a。例如：  
Voy a ver a *Luis*.  
就直接宾语提问时，应当根据直接宾语是指物的名词还是指人的名词而分别采用疑问词 *qué* 或 *a quién*。例如：  
—¿*Qué* vas a comprar al mercado?  
—Voy a comprar *comidas*.  
—¿*A quién* vais a ver el lunes?

---

—El lunes vamos a ver a Juan.

四、宾格代词 (Pronombres acusativos) (I)：  
为了避免词语重复，并保持语句衔接，西班牙语中各种代词使用相当广泛。宾格代词用来指代动词的直接宾语。本课先学习作直接宾语的宾格代词的第三人称单复数。

	单 数	复 数
阳 性	lo	los
阴 性	la	las

I. 宾格代词必须与所指代的名词保持性数的一致。  
—¿Dónde compran ustedes *las comidas*?  
—*Las* compramos en el mercado.  
—El profesor lee *el texto* y tenemos que comentarlo.  
—¿Vas a ver *a Luis* al hospital?  
—Sí, voy a verlo al hospital.

II. 宾格代词置于变位动词之前，与之分写。  
—¿Aprendéis *una nueva lección*?  
Sí, *la* aprendemos.  
—¿Explica hoy el profesor *el texto* en clase?  
No, el profesor no *lo* explica hoy en clase.  
宾格代词做动词短语的宾语时，可以前置或后置。后置时，与原形动词连写。  
—¿Va usted a comprar *comidas* al mercado?  
Sí, voy a comprar*las* al mercado.  
o: Sí, *las* voy a comprar al mercado.  
—¿Dónde va Juan a leer *el periódico*?  
Va a leer*lo* en la sala.

o: *Lo* va a leer en la sala.

III. 当直接宾语出现在动词之前时，需要用宾格代词复指。  
*Estas revistas las* tenéis que leer hoy.  
*A mi tío lo* voy a ver ahora.

五、选择连词 O (Conjunción disyuntiva O)：  
连接词 o 用于连接并列的成分，相当于中文里的“或者”。例如：  
Podemos ir a verlo hoy o el domingo.  
—¿Hablamos chino o español?  
—Chino, por favor.

六、动词短语 Tener que + inf. (Perífrasis verbal Tener que + inf.)：  
动词短语 Tener que + inf. 表示“必须，应该做……事或不得不做……事”。  
Los alumnos *tienen que* estudiar mucho.  
En casa no hay comida. La madre *tiene que* comprarla.

**练习 EJERCICIOS**

1. 拼读下列音节和单词 (Deletrea las siguientes sílabas y palabras)：

cla	cle	cli	clo	clu
cra	cre	cri	cro	cru
fla	fle	fli	flo	flu
fra	fre	fri	fro	fru

Figura 2-6. Extracto 6 de *Español Moderno*, vol.1, pp. 121-124.

Poca importancia significativa parece tener la afirmación *Podemos contestarlo en chino o en español*, ya que el interés no está tanto en el significado como en la forma, representativa del empleo de la conjunción *o*. De igual manera, lo que tengan o no tengan que hacer los estudiantes-personajes en el aula es sólo un pretexto para ejemplificar la perífrasis *tener que + infinitivo*. Las explicaciones gramaticales, siempre en chino (en todos los volúmenes de *Español Moderno*), van acompañadas de oraciones-ejemplos, necesarias para mostrar el ítem inserto en una estructura sintáctica, pero insuficientes para dibujar una situación, un contexto de uso real. A la descontextualización de los ejemplos se suma la escasa frecuencia de uso real de los mismos. Así, el ejemplo *En casa no hay comida. La madre tiene que comprarla*, sirve sobre todo para ejemplificar la perífrasis verbal y la función lingüística del pronombre *la*, al tiempo que lo opone, con un resultado artificial y forzado, al artículo, en *La madre* (¿la madre de quién?). De haber existido un mínimo interés en las posibles intenciones de los interlocutores, en alguna función comunicativa en la que enmarcar la perífrasis y el pronombre acusativo, el ejemplo hubiese sido referido no sólo al aspecto gramatical sino también al funcional: expresar la existencia de algo, expresar obligación. Estas etiquetas no solucionarían totalmente el problema, pero al menos darían pie a que los estudiantes ampliaran las posibilidades de las funciones en cuestión y reconociesen necesidades comunicativas básicas en su aprendizaje.

## 2.4. Ejercicios (练习).

Continuando con la descripción de *Español Moderno*, consideremos la última sección, Ejercicios, más ligada al tema metodológico, y de capital importancia en el manual. Su notable extensión (el mismo número de páginas que las secciones anteriores juntas) sugiere el importante papel de la práctica por parte de los estudiantes, lo que, aparentemente, puede contrastar con el carácter abstracto de las secciones anteriores.

Un análisis detenido de los ejercicios nos ofrecerá información con la que describir la ligazón entre la teoría anterior y el tipo de práctica sugerida.

Comienza la serie con un ejercicio que consiste en deletrear, tal y como aparece en las doce primeras lecciones, según los fonemas presentados anteriormente. Éstos eran grupos consonánticos y se encontraban bajo el epígrafe de "Fonología". Deletrear consiste en realizar lo que propone el Diccionario de la RAE en su primera acepción: "Pronunciar separadamente las letras de cada sílaba, las sílabas de cada palabra y luego la palabra entera". El ejercicio no requiere mayor operación creativa: deletrear la lista de 35 sílabas y 72 palabras que contienen los grupos consonánticos presentados. Al no existir un documento sonoro que sirva como modelo y autoevaluación, el resultado del ejercicio depende exclusivamente de la presencia del profesor, que deberá juzgar y corregir. La ausencia de material auditivo condiciona que no haya tampoco verdaderos ejercicios de distinción fonética, tan útiles en China, donde se produce la irremediable confusión entre sordas (p, t, k) y sonoras (b, d, g), así como entre la l y la r. Por otro lado, el elevado número de ítems por deletrear convierte esta ejercitación en un ejemplo perfecto de producción de tedio. Lo único que se persigue es, sin duda, la formación de hábitos lingüísticos a fuerza de repetir interminablemente los elementos discretos de la lengua, entendida ésta como un sistema divisible, con departamentos estancos desde el nivel fonético al semántico.

Con el ejercicio II comienza la serie de conjugaciones, que continuará en cada una de las lecciones posteriores y en el resto de volúmenes del manual. En la lección 8 sólo aparecen unos pocos verbos para conjugar en varias personas, pero más adelante la cifra de verbos se extenderá a 70 u 80, y no sólo para un tiempo verbal sino para tres o más, en todas las personas. Este rosario interminable, realizado oralmente la mayor parte de las veces, sigue el mismo objetivo que el ejercicio anterior: la memorización o la formación de hábitos a fuerza de repetición, sin ningún ingrediente que lo haga más ameno ni, por descontado, una función comunicativa que le dé soporte significativo. El sistema verbal español (y en general, el de las lenguas romances) es posiblemente la

parte de la gramática más difícil de asimilar por los estudiantes chinos. La lengua china tiene una sola forma verbal para todos los tiempos y personas, por lo que la primera impresión por parte de los aprendices chinos puede ser de verdadera desmoralización. La propuesta de actividades que ofrece el manual para la interiorización de las formas verbales se centra casi únicamente en recitados interminables de conjugaciones; no contempla (salvo en contadas ocasiones) ninguna otra opción válida. El estudiante no dispone de ninguna oportunidad para inducir formas verbales según un modelo de uso, mediante actividades comunicativas o juegos de interacción con sus compañeros. Posiblemente, ninguna de estas últimas opciones sea suficiente, y siempre sea necesario acudir tarde o temprano al recitado individual para una apropiada interiorización, pero no hay que olvidar que las conjugaciones tienen unas reglas que el aprendiente puede inducir, que existen distintos tipos de irregularidad, y que no es aconsejable (ni, tal vez, posible) aprender un tiempo verbal por lección, sin apenas haber presentado la necesidad lingüística de utilizar tal tiempo, o la oportunidad para ponerlo en práctica en un contexto cuanto menos realista. La motivación necesaria para que la adquisición del sistema verbal no se convierta en un rosario tedioso, consiste precisamente en la creación (tanto del profesor como de los alumnos) de situaciones de uso, contextos e intenciones, que hagan descubrir a los estudiantes la auténtica riqueza de aquella complejidad. Mientras no suceda, los tiempos verbales constituirán un motivo de desmotivación, una complicación innecesaria cuyo único fin será repetir, esta vez en un examen, la cantinela mil veces recitada.

La lección 8 ofrece uno de los dos ejercicios del libro basados en documentación gráfica, consistente en responder a preguntas "según los dibujos", y a la vez "sustituyendo con los pronombres personales acusativos las partes correspondientes". Comunicativamente hablando, todas las preguntas se responden con sí, no, o con sólo una palabra, por lo que ya de antemano podemos decir que no tienen ningún valor didáctico-funcional (extracto 7 –fig. 2-7). El verdadero motivo del ejercicio consiste en la ejercitación de los pronombres acusativos, algo que se puede llevar a cabo sin los dibujos que los acompañan (quizá poniendo entre paréntesis la respuesta). De hecho, la información

que ofrecen los dibujos es bastante imprecisa e incluso irrelevante, limitándose, en todo caso, a sugerir una respuesta corta que, además, no es el objetivo del ejercicio. Éste consiste, pues, en rehacer la pregunta en forma de afirmación, y sustituir sustantivos por pronombres. Los dibujos, que resaltan en el libro tras páginas y páginas de ejercicios sin gráficos, son en realidad un mero adorno que, apenas vistos, se olvidan como los títulos de los textos. Las preguntas 7-10 son un claro ejemplo.








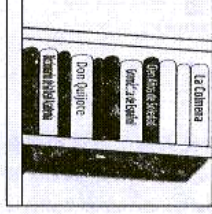

<p>1. ¿Quién compra comidas en el mercado?</p> 	<p>2. ¿Dónde estudian el español los jóvenes?</p> 		<p>7. ¿Tienen que contestar las preguntas en español los estudiantes?</p> <p>8. ¿Pueden los estudiantes contestar las preguntas en chino?</p>
<p>3. ¿Hace preguntas el profesor en chino o en español?</p> 	<p>4. ¿Hablan español aquellos señores?</p> 	<p>9. ¿Tienen ellos clases de chino los lunes y martes?</p> 	<p>10. ¿Explica la profesora los textos en chino o en español?</p> 
<p>5. ¿Leéis libros en español en la facultad?</p> 	<p>6. ¿Quiénes van a ver a Luisa el domingo?</p> 	<p>IV. 仿照例句回答下列问题。注意必须使用动词短语 tener que + inf. (Contesta a las siguientes preguntas según el modelo, teniendo en cuenta que hay que usar la perífrasis verbal tener que + inf.):</p> <p>Ejemplos: —¿Mamá, puedo ir al centro de la ciudad ahora?</p> <p>—No, hijo, no puedes ir al centro de la ciudad. Ahora tienes que ir a la escuela.</p> <p>1. ¿Podemos ir a ver a Luis hoy?</p>	

Figura 2-7. Extracto 7 de *Español Moderno*, vol.1, pp. 126-127

El control del ejercicio es extensible al número IV, responder a una serie de preguntas según un modelo y usando la perífrasis tener que + infinitivo. Es un claro ejemplo de ejercicio de repetición o *drill*, cuya consabida finalidad consiste en favorecer la formación de hábitos lingüísticos. La negación absoluta de la creatividad, no sólo por el tipo de pregunta (de sí o no) y su descontextualización, sino, sobre todo, por el imperativo de imitar un modelo estructural completo para las mismas, hacen que la ejercitación se limite a una mecánica de repetición de estructuras sintácticas, a rellenar con sig-



nificados que, al azar, como si el estudiante fuera un mero artífice de ejemplos, quedan igualmente descontextualizados y al margen de cualquier atisbo de intención comunicativa por parte del estudiante. De la misma forma, el ejercicio V pide una serie de respuestas que, lejos de adaptarse a un requerimiento comunicativo, presupone la práctica artificial de repetir todo el contenido de las preguntas, esta vez rápidamente (extracto 8 –fig. 2-8). Una propuesta de fluidez que, sin embargo, está lejos de ajustarse a la naturaleza comunicativa de la necesidad que existe precisamente para esa fluidez. Teniendo en cuenta que las preguntas se responderían con un sí o un no, toda repetición o añadido que se haga es irrelevante desde el punto de vista del significado. Los ejercicios y, en general, todo el libro, dirigen la atención exclusivamente a la forma lingüística; así, el ejercicio VI, empleado hoy en día en manuales occidentales de estilo comunicativo, para el estudio de las formas verbales en contextos más extensos que los recogidos en una sola oración.

<p>2. ¿Puede hablar con usted mi padre el lunes?</p> <p>3. ¿Puedo hacerle a usted unas preguntas ahora?</p> <p>4. ¿Pueden descansar hoy los mecánicos?</p> <p>5. ¿Podemos comentar el texto en chino?</p> <p>6. ¿Puedes contestar las preguntas en español?</p> <p>7. ¿Pueden los estudiantes aprender la nueva lección el martes?</p> <p>8. ¿Podemos hablar con la profesora Lucía ahora?</p> <p>9. ¿Puedo leer primero el texto y después las palabras nuevas?</p> <p>10. ¿Pueden ellos ir a comprar comidas por la tarde?</p> <p><b>V. 快速回答下列问题 (Contesta con rapidez a las siguientes preguntas):</b></p> <p>1. ¿Estudias español en esta universidad?</p> <p>2. ¿Lees periódicos y revistas en casa?</p> <p>3. ¿Tenemos clase de chino hoy por la tarde?</p> <p>4. ¿Vas al hospital a ver a tus padres esta tarde?</p> <p>5. ¿Hace preguntas difíciles la profesora en clase?</p> <p>6. ¿Tengo que contestar las preguntas ahora?</p> <p>7. ¿Ves a aquellos jóvenes altos y fuertes?</p> <p>8. ¿Vamos a aprender el español con este profesor o con aquél?</p> <p>9. ¿Comentáis el texto en chino o en español en clase?</p> <p>10. ¿Tienen que aprender una nueva lección los estudiantes?</p> <p><b>VI. 把括号里的原形动词变为适当的形式 (Pon los infinitivos entre paréntesis en la forma debida):</b></p> <p>1. Hoy _____ (ser) domingo. No _____ (haber) clases en la facultad. Los estudiantes _____ (descansar) en casa o _____ (ir) a pasear al centro de la ciudad.</p>	<p>2. Ema _____ (ser) una mujer de cuarenta años. _____ (tener) tres hijos. Los tres _____ (ir) a la escuela. Ema no _____ (trabajar). La vida (生活) _____ (ser) muy difícil para la familia.</p> <p>3. —¿_____ (leer, tú) mucho en español? —No mucho. Sólo _____ (leer, yo) los textos y algunas revistas. —¡No _____ (poder) ser! _____ (tener, tú) que leer más. —Los libros en español _____ (ser) muy difíciles. —_____ (haber) también cosas fáciles.</p> <p><b>VII. 请将下列句子译成西班牙语 (Traduce las siguientes oraciones al español):</b></p> <p>1. 我父亲病了, 现在在医院里。我下午必须去看看他。</p> <p>2. 今天是星期三。我们有两个西班牙语课。课上我们要讲述课文。</p> <p>3. 课文里有很多生词。路易斯问他父亲。父亲就给他解释。</p> <p>4. “我能看看这些杂志吗?” “可以。但是你只能在房间里看。”</p> <p>5. 我叫安娜, 是古巴人, 今年8岁。我现在在学校读书。我的几位老师都很和蔼可亲。在课上, 他们提问, 我和我的同学们回答。有些问题很难。我们答不好。</p> <p><b>VIII. 朗读下列句子, 注意语调 (Lee las siguientes oraciones prestando especial atención a la entonación):</b></p> <p>1. ¿Tenemos que ir a clase hoy?</p> <p>2. ¿Qué hacéis en las clases de español?</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 2-8. Extracto 8 de *Español Moderno*, vol.1, pp. 128-129.

El siguiente ejercicio (VII), repetido en todas las lecciones de todos los volúmenes, y con una extensión paulatinamente mayor, da cuenta de la importancia otorgada a la traducción chino-español, no sólo por parte del manual, sino por todo el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en China. Las oraciones a traducir emplean básicamente las estructuras lingüísticas que se han tratado en el apartado de Gramática, con un vocabulario que puede variar considerablemente, pero casi siempre escogiendo vocablos que ya han aparecido en lecciones anteriores. Como todos los ejercicios, carece de un marco de referencia que incorpore un motivo para su realización que vaya más allá de la traducción en sí, de la práctica formal. Lo mismo ocurre con el ejercicio VIII, que consiste simplemente en leer unas oraciones que, consideradas desde la frecuencia de uso, pueden sonar, cuanto menos, raras o forzadas (extractos 8 y 9 –figs. 2-8 y 2-9).

<p>3. ¿Vamos a verlo porque está enfermo?</p> <p>4. ¿Cómo comentan los estudiantes el texto?</p> <p>5. Tenemos que leer el texto y aprender las palabras nuevas.</p> <p>6. Hoy es domingo. Podemos descansar en casa.</p> <p>7. En la mesa hay plumas, lápices, libros y revistas.</p> <p>8. El profesor hace preguntas primero y después las contestamos.</p> <p>9. No contestamos bien algunas preguntas porque son muy difíciles.</p> <p>10. Paco, Pepe, Ana, Luisa y yo vamos al mercado, compramos comidas y volvemos a casa.</p> <p>IX. 抄写课文第一部分 (Copia la primera parte del texto).</p> <p>X. 朗读课文并背诵课文第一部分 (Lee el texto y aprende la primera parte del texto).</p> <p>XI. 听写 (Dictado).</p> <p>XII. 听力练习 (Comprensión).</p>
<p>Figura 2-9. Extracto 9 de <i>Español Moderno</i>, vol.1, pp. 130</p>

Los ejercicios IX y X (extracto 9 –fig. 2-9), que pueden parecer extraídos de unas tablillas o unas anotaciones de dos mil años de antigüedad, no son un raro anacronismo sino una realidad reiterada en las doce primeras lecciones del presente volumen de *Español Moderno*. La copia, pero sobre todo, la memorización de los textos es una práctica habitual que, aunque no aparezca como propuesta de ejercicio en un manual, los profe-

sores fomentan y piden expresamente a sus alumnos. Para éstos, pues, no supone ninguna sorpresa que, sin un propósito definido o enmarcado en una actividad para realizar algo más, el profesor les mande que aprendan de memoria un determinado texto para recitarlo en clases posteriores. En un reciente artículo, Yanren Ding (2007) recoge algunas impresiones de estudiantes chinos de inglés que han conseguido algún premio a su competencia en esta lengua extranjera. Todos ellos habían realizado una práctica continuada de memorización en la enseñanza secundaria, según las exigentes demandas de los profesores, y admiten que se trataba del principal método de estudio:

Los profesores les pedían que, mientras memorizaban el texto, escuchasen la lectura realizada por un hablante nativo, grabada en casete, imitándola y aprendiendo a recitar el texto con la misma entonación que la de la voz grabada en la cinta. Tenían que memorizar dos pasajes cortos todos los días, debiendo escuchar cada unidad de 30 a 50 veces. Después de las clases, la profesora comprobaría las tareas de casa asignadas el día anterior, pidiéndole a algunos alumnos ir a su oficina para recitar las lecciones frente a ella. Los estudiantes tenían que recitar el texto de memoria y según los mismos patrones de entonación que habían escuchado en la cinta. La profesora les criticaría si fallaban, pudiendo llamar a los padres para pedirles que obligasen a sus hijos a estudiar más. Como resultado, aquéllos sentían que estaban bajo una gran presión (Ding, 2007: 4).

Lo curioso es que todos los estudiantes admiten que estas prácticas habían constituido, a la larga, la mejor manera de aprender inglés, sobre todo en cuanto a colocaciones y frases hechas se refiere. Como ya hemos visto anteriormente, la memorización es un tema clave en la caracterización del aprendiente chino. La característica especial de esta práctica consiste en una forma particular de repetición mental en la que la comprensión o la cognición, lejos de mantenerse en una suspensión a favor del mero mecanismo de reiteración, se mantiene activa. Sobre este tema volveremos más adelante, con el fin de esclarecer en qué medida se produce esta actividad y cómo sería posible, desde su comprensión, aportar nuevos puntos de vista para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los últimos ejercicios de las lecciones del manual son parecidos; se trata de las cónicas indicaciones para la práctica sencilla de las destrezas. En el caso de la lección 8, escritura, lectura y comprensión. El contenido del dictado queda a elección del profesor, y en cuanto al ejercicio de comprensión (auditiva), desconocemos también la fuente, aunque todo parece indicar que se trata de la única que trae consigo el manual: la lectura grabada del texto y de las listas de vocabulario. A la lectura del texto, que se supone efectuada desde el inicio de la lección, se ha sumado la memorización de la primera parte, como si de una destreza más o un componente de alguna de ellas se tratase. Más adelante, a partir de la lección 13, este ejercicio será sustituido por otro de redacción más libre, según unos temas propuestos, aunque sin ningún tipo de ayuda o indicación lingüística que facilite su desarrollo. El planteamiento del manual para el desarrollo de la escritura contempla, pues, dos fases: una de imitación y reproducción exacta de un texto dado (lecciones 1-12), y otra de redacción más o menos libre sobre unos temas propuestos (lección 13 en adelante); la primera como un requisito necesario para que tenga lugar la segunda, a modo de evolución. Lo mismo puede aplicarse al desarrollo de la expresión oral. Si en las primeras lecciones se insiste en la repetición de fonemas mediante el deletreo, de manera paulatina irán apareciendo ejercicios que indican la intervención oral de los estudiantes en conversaciones, si bien no existe ninguna dirección para las mismas.

Los ejercicios de la lección 8 son una muestra representativa de las propuestas de práctica de *Español Moderno*. Salvo escasas variaciones, el tipo de ejercicios se repite hasta la última lección del primer volumen. Las tablas del apéndice III resumen el contenido del mismo, que junto al análisis precedente perfila una metodología de carácter tradicional, centrada en el texto y en el control del profesor, dando cuerpo a un enfoque esencialmente orientado al conocimiento gramatical de la lengua.

## 2.5. Comentarios de algunos textos.

Los volúmenes posteriores del manual siguen básicamente el modelo anterior, aumentando lógicamente en complejidad de textos, explicaciones gramaticales, léxico y ejercicios. Siguiendo con el análisis descriptivo, y deteniéndonos en las diferencias que van apareciendo en los distintos niveles, conviene centrar la atención en la sección de los textos y realizar una breve descripción de algunos de ellos. Como apuntaba anteriormente, esta sección es la primera en aparecer en las lecciones; se trata del primer input con que se va a encontrar el estudiante en el desarrollo de las mismas, las primeras muestras de lengua *en* español, aunque no ya tanto *de* español, es decir, de la realidad lingüística del español en su uso concreto. Otro motivo lo encontramos en los contenidos, que van incluyendo aspectos culturales como fragmentos de obras literarias, fábulas, adaptaciones, resúmenes de historia occidental, española o latinoamericana, artículos periodísticos, ensayos, biografías y menciones a determinadas costumbres de los distintos países de habla hispana. Aunque su explotación didáctica difiere notablemente a la llevada a cabo en manuales occidentales (donde se suelen proponer una serie de actividades directamente relacionadas con el significado de los textos presentados, en un sentido extra-gramatical), conviene señalar este aspecto como un rasgo positivo, al tratarse de una introducción al mundo hispano e hispanoamericano (aunque a veces sólo sea una mirada general a la cultura occidental).

Un rasgo distintivo del manual, y de otros manuales chinos de español, es la inclusión de referencias al mundo chino. Ya en el capítulo I veíamos cómo los libros de texto de los años 60 y 70 traducían al español propaganda del partido comunista y de la Revolución Cultural, ideología que resaltaba en los textos a estudiar y en numerosos ejemplos de ítems lingüísticos. Éste es un hecho que aún hoy se sigue produciendo con la vigente publicación del principal diccionario chino-español, español-chino<sup>22</sup>; por ejemplo, en la entrada "comunicar" encontramos ejemplos como: "Debemos comunicar

---

<sup>22</sup> 张广森 (Zhang Guang Sen, ed.): Nuevo diccionario español-chino; Nuevo diccionario chino-español, editorial 商务印书馆, dos volúmenes, 1982 (reimp. 2003).

nuestros conocimientos a las masas populares", "La memoria de los mártires revolucionarios nos comunica infinita energía", "Ya hemos comunicado el proyecto a los obreros veteranos". La idea casi obsesiva por mantener la identidad ideológica y nacional en las publicaciones dirigidas a la educación sigue siendo, pues, un hecho. La modernización a la que alude el manual de español puede deberse al cambio de estos contenidos políticos explícitos por otros que, sin olvidar su naturaleza china, aparecen como elemento contrastivo. Son un ejemplo de aquella idea de extraer lo mejor de Occidente, pero manteniendo las características chinas, máxima a la que hemos aludido en varias ocasiones. Sin perder de vista, pues, la referencia china, encontramos textos como "Una carta" (vol. II, lecc. 13), en la que se describe la estancia de un estudiante de chino, hispanohablante, en China, aunque desgraciadamente no aporta contrastes significativos de contenido intercultural. La segunda parte del texto es un diálogo donde el Sr. Martínez ha regresado de viaje por China con su esposa y alguien le pregunta sobre sus impresiones; la respuesta del personaje, escrita en cuatro líneas, no dice nada significativo: "Mire, es una pregunta difícil de responder, pues nuestras impresiones han sido muy complejas. Como es el primer contacto que tenemos con una civilización tan diferente a la nuestra, todo nos ha parecido nuevo e interesante". El texto de la lección 7 (vol. III) habla del clima en China, sin que se mencionen comparaciones con otros países. El discurso de bienvenida de la lección 10 (vol. II) lo es para una señora peruana que viaja a China a estudiar mandarín. El diálogo sobre la descripción de una enfermedad (vol. II, lecc. 1) hace referencia a la medicina tradicional china para su curación. En definitiva, los personajes y las situaciones de los textos están todos en China, como un núcleo al que se deberán dirigir todos los beneficios del aprendizaje de español. La lección 3 del segundo volumen incluye el texto "No hagas eso" (extracto 10 –fig. 2-10), que, aunque sigue estando dirigido a la ejemplificación del componente gramatical (imperativo negativo), hace referencia, a modo de advertencias, a una serie de hábitos y costumbres chinas que no se deberían hacer, según el texto, en un ámbito hispano:

- Si una persona todavía no es tu amigo de confianza, no le preguntes cuánto gana o cuál es su salario.
  - A las chicas no les preguntes si están casadas o si tienen novio.
  - A una mujer mayor de veinticinco años nunca le hagas esta pregunta: "¿Qué edad tiene?"
  - No telefonees a la gente ni antes de las ocho de la mañana ni después de las diez de la noche.
  - Cuando alguien te elogia, diciendo, por ejemplo, que hablas bien español, no le digas: "No, hablo muy mal". Dale las gracias, sencillamente.
  - Cuando un amigo te hace un regalo, no te limites a agradecerle. Tienes que abrir el paquete enseguida y decir algo así como: "¡Qué bonito! Es usted muy amable."
- Puedo darte muchos otros consejos más, pero por el momento, creo que basta con recordar éstos. No los olvides. Y evita hacer lo que no se debe.

Figura 2-10. Extracto 10 de *Español Moderno*, vol. 2, lecc. 3.

Este fragmento constituye, además, un ejemplo de lo que llamo *armonía negativa*, que consiste en mantener la concordia social desde un punto de vista pasivo, desde el respeto al prójimo, que no contempla sin embargo la acción directa, desinteresada, de hechos dirigidos a provocar esta armonía. Una manifestación de la misma es el conocido e incomprensido conformismo, que tanta perplejidad causa en Occidente y cuyos motivos se han explicado, superficialmente, en razón de un poder autoritario y tremendamente represivo. Más adelante trataremos este tema con detenimiento, baste ahora señalar que el manual no presenta ningún texto que ofrezca abiertamente rasgos culturales personales, modos de ser y pensar en las sociedades hispanohablantes, tema que no sólo podría despertar el interés de los alumnos sino que, desde un punto de vista intercultural, resulta hoy en día necesario en la enseñanza de segundas lenguas.

Es de notar cómo las descripciones culturales se extienden muy a menudo a una generalidad, *Occidente*, que teóricamente podría aportar interesantes comparaciones respecto a la civilización China (Yang Liu, 2007). Sin embargo, esta posibilidad está prácticamente ausente. Teniendo en cuenta el valor casi absoluto de "verdadero" que se

le otorga al texto escrito, y especialmente a los libros de texto, resulta penoso encontrar diálogos como el siguiente (extracto 11 –fig. 2-11), en los que el estudiante asimilará como inequívoco y quizá hasta suficiente el conocimiento aportado:

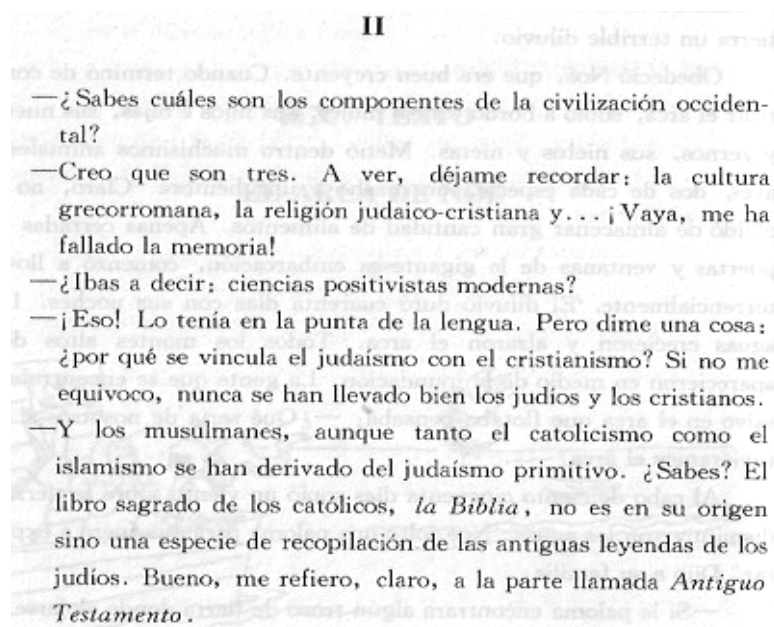


Figura 2-11. Extracto 11 de *Español Moderno*, vol. 3, lecc. 5.

La temática más abundante es la que hace referencia a aspectos históricos y sociológicos en un nivel global, bien tomando a Occidente o al mundo en su totalidad como referente. En el volumen II hay textos de temática social que tratan sobre los problemas del mundo laboral (lecc. 11: *Buscando trabajo*; lecc. 12: *La vida de Paloma*), las posibilidades de trabajo al terminar los estudios de español (lecc. 8: *¿Qué haremos?*), y el voluntariado (lecc. 14: *Prestaciones sociales*). Hay varios textos de historia universal como *Las pirámides de Egipto* (vol. III, lecc. 14), la historia de los Juegos Olímpicos (vol. IV, lecc. 10) y del origen de la República Romana (vol. IV, lecc. 10) (ambos de Isaac Asimov), o *La tierra es redonda* (vol. II, lecc. 17), una introducción a las primeras navegaciones en busca de las Indias. De temática mitológica (religiosa o pagana), encontramos una narración sobre Troya (vol. II, lecc. 16), Prometeo (vol. III, lecc. 18) y otra sobre El Arca de Noé (vol. III, lecc. 5). Los últimos volúmenes incluyen artículos periodísticos y enciclopédicos de temática diversa, como la crítica a EEUU de Carlos Enrique Bayo, publicada



en 1996 con el nombre de *¡Pobre Yankee!* (vol. IV, lecc.7); *Manipulación peligrosa* (sobre la manipulación genética, de Eva Salabert, vol. IV, lecc. 16); *Energías alternativas*, de la Biblioteca Santillana de Consulta (vol. IV, lecc. 14). También aparecen textos ensayísticos auténticos de temática ecológica, como el dedicado a la Antártida (vol. V, lecc. 8), al planeta Tierra (vol. IV, lecc. 18) o al futuro de la especie humana (vol. V, lecc. 15). Otros relatos tratan sobre el primer alunizaje del hombre (vol. IV, lecc. 2), la evolución tecnológica en nuestros días (vol. IV, lecc. 13), los transplantes de órganos (vol. V, lecc. 7) o los deportes (vol. III, lecc. 13). El último volumen (V) resalta el subjetivismo en los textos, y así aparecen ensayos de carácter general sobre escritura (lecc. 1), filosofía (lecc. 2), cultura (lecc. 11), psicología (lecc. 9), o artículos de opinión acerca de la vida de Jesús (lecc. 6) o la intolerancia (lecc. 17).

No se trata, pues, de asuntos pertenecientes exclusivamente al ámbito hispano o latinoamericano, sino que recogen una generalidad conocida que aporta más bien poco al conocimiento sobre los contextos culturales donde se habla español. Pese a la existencia de las referencias a China, no se intenta abrir un debate donde discutir las diferencias culturales China-Occidente, o China-mundo hispano.

Pese a todo, el tratamiento cultural no es siempre tan generalizador o falta de información relevante. Quedan bien plasmadas las tradiciones más populares sobre las festividades (vol. III, lecc. 12), la situación de la lengua española en el mundo (vol. III, lecc. 1), la geografía de América Latina (vol. IV, lecc. 3) y su diversidad étnica (vol. IV, lecc. 8), el turismo en México (vol. V, lecc. 10) o *Los alimentos de América* (vol. III, lecc. 8). La temática histórica, de España e Hispanoamérica, no se queda atrás. Si el texto de la lección 18 del volumen II narra la historia del inca Atahualpa, el volumen III recoge cuatro textos: *Numancia* (lecc. 4), *Civilizaciones precolombinas* (lecc. 9), *La independencia de Hispanoamérica* (lecc. 11) y un breve extracto de historia de la literatura hispanoamericana (lecc. 15). Del volumen IV cabe señalar un resumen de la España musulmana (lecc. 15) y un artículo original sobre Altamira (lecc. 16). Este volumen, junto al siguiente, contiene numerosas adaptaciones o extractos de textos auténticos. De éstos, Latinoamé-

rica es foco de atención en varios ensayos socioeconómicos, como *América Central y del Sur* (de Alain Musset; traducido por Rosa Mecha, vol. V, lecc. 3) o *Nuestros Días* (extracto de *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz; vol. V, lecc. 12). De Vargas Llosa es la adaptación del artículo *Las culturas y la globalización* (vol. V, lecc. 16), aunque su contenido no se circunscribe únicamente al ámbito hispanoamericano. En el volumen III aparecen las únicas biografías del manual, siempre en la sección de Textos: Cervantes (lecc. 17), Colón (lecc. 10), Velázquez y Goya (lecc. 16).

También son numerosas las adaptaciones o extractos de cuentos de escritores españoles o hispanoamericanos. En el volumen IV aparecen seis textos literarios, destacando una adaptación de *Martín Fierro*, de José Hernández (lecc. 6). Narraciones adaptadas de Rafael Morales, Eulalia Galvarriato, Olegario Lazo Baeza y Mercedes Ballesteros completan esta serie, a la que se suma una adaptación de *Leyendas de la Alhambra*, de Washington Irving. En el resto de volúmenes sólo aparecen unos pocos textos literarios: del V, *Vuelva usted mañana*, de Larra (lecc. 13), y un extracto de *Confieso que he vivido*, de Neruda (lecc. 14); del III, la adaptación de *Lo que aconteció a un rey con los burladores que hicieron el paño*, del Conde Lucanor (lecc. 2), y el argumento de *Crónica de una muerte anunciada*, de García Márquez (lecc. 6). Del volumen II, no incluidas en las letras hispanas, aunque muy cercanas en su tradición, las fábulas de Esopo *El cuervo y el zorro* y *Los amigos y el oso* (lecc. 5).

Sin embargo, a los textos no sigue una explotación didáctica donde el uso de la literatura en el aula pueda aportar las conocidas ventajas para el desarrollo de la expresión individual, entre otras. Su inclusión como texto ejemplar nos recuerda una forma tradicional de enseñanza donde los textos literarios clásicos aparecían como muestras perfectas, insuperables, modelos a los que aspirar en el conocimiento de la lengua. En los últimos volúmenes aparecen ejercicios, al final de las lecciones, que piden la lectura de un poema. Nada sigue a la misma; no existe indicación didáctica anterior o posterior a la lectura, tan sólo un encabezado previo que reza "Fonética".

Si el contenido cultural existe, su sometimiento a la orientación de ejemplificación de las estructuras gramaticales es absoluto; no hay espacio para las funciones o las intenciones comunicativas, la comparación cultural o las impresiones sobre las diferencias interculturales. Los textos tratan de temas históricos, sociológicos y mitológicos cuyo cometido, según la ausencia de indicaciones respecto a los mismos, consiste básicamente en ejemplificar el conocimiento lingüístico que se trate en las respectivas lecciones. Este vacío pedagógico se extiende al vacío de contenido de la segunda parte de los textos, orientada a la oralidad. Los diálogos, además de artificiales y, por supuesto, orientados a las formas interrogativas de las estructuras gramaticales que se tratarán seguidamente, no suelen ofrecer ninguna información valiosa que pudiera despertar el interés o el inicio de un debate en torno a los temas tratados. Por ejemplo, en el volumen II, la sección II del texto de la lección 17 (extracto 12 –fig. 2.12) es un diálogo que podría dar mucho de sí didácticamente, sobre todo en el aspecto cultural (alguien, supuestamente chino, se desplaza a México por trabajo), pero el texto se limita a recoger datos superficiales, de puro trámite, que poco o nada pueden interesar al lector:

—¿Sabes? Paula se ha ido a la ciudad de México. La han asignado a una oficina comercial.  
 —Sí, hace días me dijo que pronto viajaría, pero todavía no había conseguido billete, por eso estaba muy preocupada.  
 —Yo la acompañé al aeropuerto. Mientras nos despedíamos, me dijo que nos escribiría con frecuencia desde México y nos mandaría libros sobre el comercio internacional en español.  
 —Ojalá cumpla su palabra. Es tan olvidadiza . . .  
 —Es verdad. Pero se lo recordaremos cuando se olvide.

Figura 2-12. Extracto 12 de *Español Moderno*, vol. 2, lecc. 17.

Aunque la mayoría de estas segundas partes tienen una relación temática con el texto primero, a menudo nos encontramos con partes totalmente dispares. El diálogo anterior pudiera estar enmarcado en una lección cuyo tema, o cuyo primer texto, tuviera relación con los viajes de negocios, o el turismo. Sin embargo, el texto precedente, de carácter histórico, habla de los primeros conquistadores europeos, una introducción al descubrimiento de América. De igual modo ocurre con las lecciones de temática históri-

ca, biográfica o mitológica. Algunos ejemplos: la lección 16 (vol. II), cuyo texto I trata del mito troyano, y el II de una conversación en la que se recuerda a una tercera persona; del volumen III, en la lección 4 los textos hablan de Numancia y de una transacción en una tienda de revelado de fotos; en la lección 9, de las civilizaciones precolombinas y de la compra de productos cosméticos; en la 10, de Cristóbal Colón y del préstamo de dinero en un bar; en la 16, de las biografías de Velázquez y Goya y de una devolución de muebles defectuosos.

Otro aspecto interesante, probablemente el que más se abre al debate en torno a los textos presentados, es la inclusión de problemas ético-morales, cuestiones y situaciones que en numerosas ocasiones se suelen presentar para ofrecer un ejemplo plausible de buena conducta, o inversamente, una acción recriminatoria. Se trataría de un rasgo que caracteriza a la enseñanza en general, según la antigua máxima de *jiao shu yu ren* que vimos en el capítulo I. Como ejemplos, los ya citados acerca del voluntariado social, las fábulas, los artículos críticos y abundantes narraciones con moraleja. Entre estas últimas, podemos señalar el texto *Un hombre y su libro*, sobre un hombre que tiene la costumbre de consultar un libro y seguir sus instrucciones antes de realizar cualquier acción, teniendo resultados lamentables en varias ocasiones, pondría de manifiesto el valor de la racionalidad y la propia iniciativa (vol. II, lecc. 6). *El jefe de policía y el perro* (vol. II, lecc. 15) es otro cuento de carácter moral que versa sobre los tratos de favor. *El premio gordo de la lotería* (vol. III, lecc. 3) presenta la cuestión ética de un hombre que encuentra un décimo premiado de lotería, perteneciente a un ladrón que previamente le ha robado algunos objetos, y al final termina devolviéndoselo. Curiosamente, la segunda parte de este texto es un diálogo bastante artificial y forzado que trata sobre el carácter ético del relato anterior, planteando una serie de cuestiones sobre el bien y el mal (extracto 13 –fig. 2-13):

## II

- El texto nos ha planteado un problema ético y social de muy difícil solución, ¿verdad?
- Depende. Yo creo que habrá que distinguir por lo menos actos delictivos y no delictivos.
- ¡Ah, por supuesto! Tratándose de asesinatos, robos de importancia y otros delitos en infracción de la legalidad social, se les aplican a los delincuentes condenas más o menos severas según el caso. Pero yo no me refiero a las infracciones de las leyes. Me limito a hablar del bien y del mal considerados éticamente.
- Eso sí es algo complicado. En verdad cada uno puede optar por lo que le parezca. En todo caso no creo que yo sea capaz de responder a la maldad con la misma maldad.
- ¿Entonces qué? ¿Con la bondad? Pero ¿crees que los malvados se corregirán sólo porque tú los trates amablemente?
- Por lo menos algunos.
- ¿Y qué se hará con aquéllos que no se dejan persuadir?
- Pues, castigarlos severamente.
- ¡Ya ves!

Figura 2-13. Extracto 13 de *Español Moderno*, vol. 3, lecc. 3.

Otros ejemplos son las adaptaciones de relatos originales, como *El padre*, cuento de Olegario Lazo Baeza (vol. IV, lecc. 9). En él, el padre de un oficial del ejército, un campesino pobre y harapiento, va a visitar a su hijo y llevarle unas gallinas. El militar se sentirá avergonzado por la inesperada visita e instará al padre a que se marche, mientras éste cumple su cometido de entregarle los regalos. Si bien no hay una indicación explícita de la moraleja, queda patente la posición de ambos personajes en el terreno moral. Es un tema que puede tocar la sensibilidad de los estudiantes, debido al valor cultural de respeto hacia los progenitores, y por tanto encender la conversación en el aula. De temática similar, enfocada a la vejez, es el relato de la lección 5, volumen IV, *Final de jornada*, adaptación del cuento del mismo título de Eulalia Galvarriato. En él se plantea el problema de los padres, ya mayores, que viven a disgusto en las casas de sus hijos, así como del poco entusiasmo que éstos muestran para ofrecerles su casa. Temas

que, contrastados con su realidad en esta parte de Asia, pueden provocar la comparación intercultural y el intercambio de ideas.

Los temas éticos aparecen paulatinamente en forma de artículos críticos de opinión. A veces, con tintes políticos, como el ya citado *¡Pobre yankee!* (vol. IV, lecc.7), donde se pone de manifiesto la desigualdad social reinante en EEUU. Esta propuesta no parece totalmente fortuita, teniendo en cuenta los antecedentes de las décadas pasadas, donde la crítica a la sociedad capitalista era habitual, siempre dirigida por los órganos comunistas del poder. Otros, más neutrales y donde la concienciación social está comprometida a nivel global, hacen referencia al cambio climático y a la desigualdad en la distribución de riquezas en el mundo.

### **2.5.1. Ejercicios orales ligados a los textos.**

Todos estos textos servirán como punto de partida interesante para un ejercicio que aparece como novedad respecto al primer tomo. A partir del volumen II hay dos ejercicios directamente relacionados con el contenido de los textos precedentes. Uno de ellos consiste en una serie de preguntas de comprensión, que implican una lectura atenta a cada detalle, intensiva. El otro, llamado "Temas de conversación", propone dos o tres cuestiones relacionadas con la temática de los textos. Se trata de la única actividad del manual que busca abrir un debate, por tanto estaría centrada en el significado y no ya tanto en la forma gramatical. La conversación convoca los conocimientos comunes de los estudiantes para que puedan aportar una opinión o una experiencia personal, utilizando la gramática estudiada como recurso comunicativo al servicio del significado. Su posición en la sección de Ejercicios ocupa los últimos lugares, reflejo no ya tanto de la marginalidad de este tipo de ejercicios como de la asunción de que sólo cuando se ha alcanzado un nivel determinado en el dominio de ciertos elementos gramaticales es cuando se puede llevar a cabo una actividad en la que ésta se ponga en práctica. Los temas de conversación propuestos varían según la naturaleza del texto. Muchos de ellos

se limitan a repetir el argumento para reproducir una simulación de las situaciones en las que se enmarcan los textos. Por ejemplo, la lección 1 del volumen II propone:

2. Diálogo entre el médico y el paciente.
3. Diálogo con un compañero que ha faltado a clase por enfermedad.

Es decir, exactamente lo mismo que lo que aparece en los textos precedentes. En estos casos se asume la imitación del modelo como estrategia fundamental para la producción oral. "Conversación" se confunde con "simulación", lo que muestra una falta de información pedagógica que, incluso aceptando que el ejercicio se hubiese pensado como una simulación o juego de rol, carece de ulteriores indicaciones sobre los posibles papeles de los estudiantes-personajes, las situaciones, las intenciones, etc., todo ello información convencional en la presentación de este tipo de actividades comunicativas. Otros ejemplos del volumen II los encontramos en la lección 6:

2. Transforma en un breve teatro la segunda fábula [El cuervo y el zorro].

En la lección 7:

4. [Cuenta el texto — *Un hombre y su libro*] montando un pequeño drama basado en el argumento del texto con un narrador que coordine las acciones de los personajes.

Asimismo, en la lección 15 se pide contar la historia *El jefe de policía y el perro*, sobre los tratos de favor, desde diferentes puntos de vista, teniendo en cuenta a los distintos personajes. El último "tema" de este ejercicio es "montar un pequeño teatro" basado en la historia. En la lección 18, la actividad no se presenta como "tema de conversación", sino directamente como "Montad una breve pieza teatral dividida en los siguientes actos":

1. Presentación del narrador que habla de la conquista del Nuevo Continente;
2. Visita que efectúa el mensajero de Pizarro a Atahualpa;
3. Discusión de los españoles que se preparan para tender una trampa;
4. Llegada del emperador de los incas a la ciudad donde viven los españoles.

En la lección 8 hay otro atisbo de juego de rol donde los estudiantes representan varios papeles, acorde al tema del texto principal, sobre las oportunidades laborales al terminar la carrera:

1. Lo que hará un alumno suponiendo que se dedicará al comercio exterior.
2. Lo que hará otro suponiendo que se dedicará a la diplomacia.
3. Lo que hará otro dispuesto a dedicarse a la enseñanza.
4. Lo que hará otro más decidido a ser traductor.

Del mismo modo, en la lección 10 se suponen papeles de carácter dramático para llevar a cabo una:

2. Conversación con un joven hispanohablante que acaba de venir a China.
3. Conversación con un profesor hispanohablante recién llegado.

En estos últimos "temas de conversación" se aprecia la mirada hacia adentro, limitada a las fronteras chinas. Otros ejemplos de referencias a China para los temas de debate son los siguientes: del volumen III, tras un texto que trata sobre el clima, principalmente en China (lecc. 7):

1. ¿Por qué existen grandes contrastes en las condiciones climáticas de China?

Tras el texto biográfico sobre Cristóbal Colón (lecc. 10):

2. ¿Conoces algún chino de la antigüedad que hubiera viajado a tierras extranjeras?

La lección 12, cuyo texto presenta las festividades en España e Hispanoamérica, pregunta:

2. ¿Conoces alguna fiesta folklórica china?

Del volumen IV extraemos temas más complejos: (lecciones 14 y 16):



Que cada uno de los alumnos cite algunos ejemplos que conozca personalmente para demostrar la nada halagüeña situación energética que existe en China.

1. Riesgos que corre el patrimonio cultural en todo el mundo y en particular en China. Ejemplifica tu respuesta.

Si en el volumen II abundan las actividades de interacción, donde se aplican técnicas dramáticas como la simulación o la escenificación, en los siguientes volúmenes se piden con mayor asiduidad, para los temas de conversación, los conocimientos previos y la opinión de los alumnos. Ésta última, especialmente en temas que causan polémica o que plantean algún problema ético, como acabamos de examinar más arriba. Tal es el caso del señor que encuentra un décimo premiado de lotería:

1. ¿Estás de acuerdo con lo que hizo el señor García? ¿Por qué?.
2. ¿Qué piensas después de leer el texto?

O el dramático episodio de *El padre*:

1. ¿Qué piensas del padre?
2. ¿Qué piensas del hijo?
3. ¿Qué harías tú en lugar del oficial?

Respecto a *Final de jornada*, se produce una excepción al plantear una comparación que puede dirigirse a la interculturalidad, como apuntábamos:

1. ¿Cuál es tu relación con tus padres? ¿Piensas que seguirá igual cuando tú hayas formado tu propia familia?

Algunos textos de carácter histórico también se abren al debate en este sentido, como el capítulo de la resistencia de Numancia (vol. 3, lecc. 4):

1. ¿Cómo crees que se sintió Escipión cuando penetró con su ejército en Numancia?

2. ¿Qué opinión tienes de los numantinos?"

O de temática religiosa-mitológica (vol. III, lecc. 5):

1. ¿Qué piensas de la leyenda sobre el gran diluvio prehistórico?

Tras el artículo crítico sobre Estados Unidos:

2. Lo que tú pienses sobre el mismo país.

En cuanto al texto La tierra que compartimos (vol. IV, lecc. 18):

1. ¿Qué piensas tú respecto a los grandes contrastes entre los países ricos y los pobres que se observan en el mundo contemporáneo?

De igual forma, sobre temas polémicos de actualidad:

1. Lo que pienses sobre la ingeniería genética.
2. Lo que pienses sobre la clonación de plantas, animales, e incluso de seres humanos.

Muchas veces se plantea como tema de conversación un asunto que requiere la revisión de los conocimientos previos del estudiante, o incluso la preparación en la búsqueda de información del mismo. Se pide, pues, al estudiante, que hable de lo que sepa de España (vol. IV, lecc. 4), de Estados Unidos (vol. IV, lecc.7), de sus conocimientos acerca de los componentes de la civilización occidental (vol. III, lecc. 5), o cuestiones más complejas como la que plantea la lección 15 del volumen IV:

1. Algún suceso que conozcas que ocurrió en la historia de España.
2. Investiga y comenta en clase algunos de los vestigios o monumentos que puedan servir de testimonios de la cultura hispánica durante su prolongado proceso de formación.

### 3. La composición de la cultura iberoamericana.

En estos casos, la búsqueda de información se pide en ejercicios para preparar antes de clase. Se trata de la "primera parte" de ejercicios, en la división que existe a partir del volumen IV, entre ejercicios que hay que realizar antes de clase y trabajos que se realizan en clase ("segunda parte"). En la lección de la que acabamos de poner el ejemplo, hay varios trabajos para preparar antes de clase (extracto 14 –fig. 2-14):

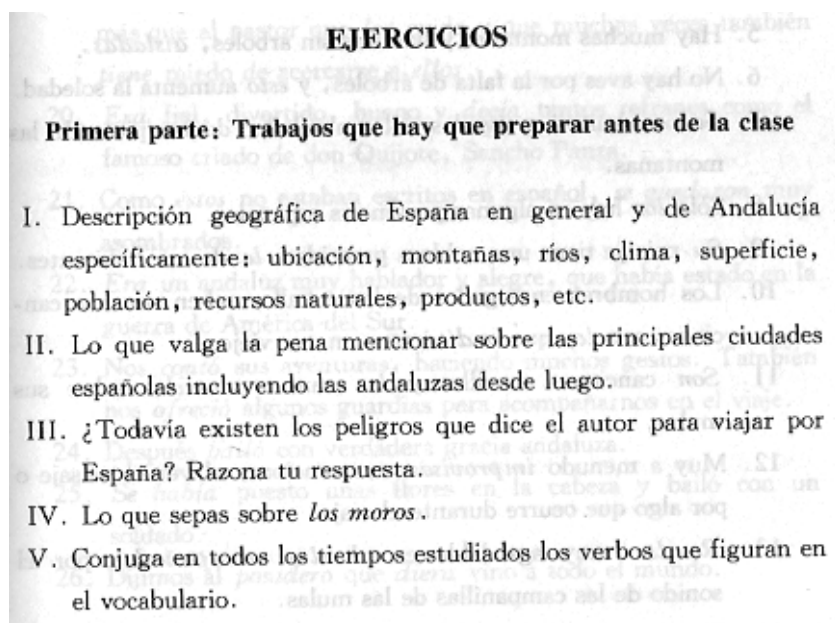


Figura 2-14. Extracto 14 de Español Moderno, vol. 4, lecc. 15.

Si unos temas están más cerca de la comprensión del texto que los otros, otros tienen un carácter demasiado abstracto, carentes de un soporte material a partir del cual realizar un comentario. En el volumen III encontramos varios ejemplos: la lección 15, sobre la historia de la literatura hispanoamericana, pregunta: "¿Qué quiere decir *Realismo Mágico*?" sin haber presentado un fragmento literario previo que pudiera dar una idea de su significado. Lo mismo sucede en la lección siguiente, dedicada a Velázquez y a Goya: "¿Qué diferencias hay entre los dos pintores españoles en cuanto a sus creaciones pictóricas?", sin que se indique una comparación auténtica que consistiría en mirar dos fotografías de las respectivas obras.

Todo esto nos habla, pues, de la importancia otorgada al conocimiento abstracto, no ya sólo acerca de la lengua española, sino sobre los elementos culturales presentados. Esta tendencia se manifestará de modo definitivo en el volumen V de *Español Moderno*. Los textos propuestos versan sobre una variedad de materias como geografía, sociología, historia, economía y política. Normalmente, estos temas siguen siendo tratados de forma general, a veces demasiado simplista en cuanto a los datos aportados, pero cada vez más complejos en la forma de presentarlos. Asimismo, crece la complejidad de las preguntas acerca de los mismos. Los dos ejercicios relacionados con el contenido de los textos que aparecían en los manuales II, III y IV se unen ahora en uno solo, aumentado no sólo en extensión (hasta 30 preguntas) sino también en dificultad. Si todas estas preguntas constituyen la parte "comunicativa" del manual, algunas tratan de confirmar la comprensión del texto, otras requieren una información adicional que el estudiante debe buscar por su cuenta, mientras que otras piden la opinión personal del aprendiz. En este volumen podemos hablar de un cambio de metodología de enseñanza mediante la cual la ejercitación gramatical de ejercicios *ad hoc* viene complementada de forma más equilibrada con actividades donde prima la atención al significado. De este modo, no es rara la aparición de apéndices o textos adicionales que extienden la información ofrecida en el texto inicial. Sin embargo, desaparecen las segundas partes de los textos (los diálogos) y no se introducen elementos gramaticales nuevos; en el apartado de gramática se profundiza en aspectos ya tratados, o se introducen breves ensayos de sintaxis o de lingüística comparada, como en la lección 9 (sobre la dificultad de traducir el sintagma nominal español). Se trataría de una aproximación a un enfoque donde ya no importa más el *cómo* que el *qué* decir o escribir. Aunque enfatiza la comunicación, identificada con el hecho de responder oralmente a las preguntas mencionadas, sin que por ello deba existir un propósito o un contexto situacional, más que de una combinación de gramática y comunicación tendríamos que hablar de una yuxtaposición, una mezcla bien separada según la naturaleza de los ejercicios.

A modo de ejemplo, proponemos una breve descripción de la lección 5, recogida íntegramente en el apéndice III-E. El texto inicial se titula *Significado cultural de la conquista*, un extracto del libro *Latinoamérica, su civilización y su cultura*, de Eugenio Chang-Rodríguez (1991). Trata fundamentalmente de las exportaciones culturales de España al Nuevo Mundo, a veces desde un punto de vista bastante generalizador y simplista. Por ejemplo, siendo el Barroco el estilo español por excelencia, el autor despacha una caracterización muy criticable:

Se crea un estilo barroco recargado en adornos, en donde los temas son pretextos para divagar con frases refinadas y de poco contenido. La cultura se carga de supersticiones de noticias más que de síntesis o de interpretaciones originales. El método deductivo escolástico impide comprender lo particular y lo concreto más allá de la verbosidad hueca: colorida, exótica, pero vacía e indigesta. (p. 109)

Indudablemente, el estudiante retendrá eso del "método deductivo escolástico" como un aspecto incuestionable y unívoco de la cultura española de entonces, más bien negativo, asociado a la triste descripción del estilo barroco, que además exportó a América. Como era de esperar, no se recoge ningún ejemplo que sirva para sustentar las anteriores afirmaciones. Si la falta de cuidado en la selección de textos ocuparía un capítulo completo de la presente tesis, baste señalar que su contenido está dirigido, sobre todo, a un ulterior análisis léxico y gramatical. Así, la sección "Léxico" recoge numerosos ejemplos de los verbos incorporar(se), descomponer(se), consumir, enriquecer(se), ampliar, concentrar(se) y circular, junto con las formas sustantivas, según las distintas acepciones. Esta lección carece de apartado gramatical, pero en su lugar hay uno de retórica, dedicado a la metáfora. En cuanto a los ejercicios, que ocupan la mitad exacta de páginas de la lección, se dividen entre los que hay que preparar antes de clase y los que hay que hacer en el aula. De los primeros, hay dos ejercicios de carácter léxico, donde se pide la referencia de algunas expresiones del texto (I) y el significado de numerosos vocablos (III), y un ejercicio que plantea temas de investigación asociados al del texto inicial (II).

El resto de ejercicios, más numerosos, sigue la línea observada en los demás volúmenes del manual, con una mayor atención al léxico (ejercicios III, IV, V, VI). Sólo uno de ellos está dedicado a las formas verbales (ejercicio I), mientras que se mantienen dos de traducción (II, VIII). El ejercicio VII contiene doce preguntas de comprensión y debate, algunas tan generales como la número 8: "¿Cuál es el carácter de la cultura en la Colonia iberoamericana? ¿Cómo se manifiesta ese carácter en lo que se refiere a su valor social y cognitivo, así como al estilo literario?". Este ejercicio ocuparía el papel comunicativo del aprendizaje registrado en el manual, y practicado en el aula.

Otras lecciones ofrecen temas de debate más propias de la comunicación intercultural. En la anterior se señalaban las distintas acepciones de los conceptos idealismo y materialismo, y se proponía un debate respecto a la percepción y traducción de los mismos en China (pregunta 3 del ejercicio VII). Del mismo modo, las nociones sobre el "método deductivo" (pregunta 5) podía servir como contrapunto de la filosofía china, que ha utilizado tradicionalmente un método holístico. El texto de la lección 11 trata sobre la cultura, en un sentido básico, como elemento constitutivo de las sociedades humanas, en contraposición a las comunidades animales. Los temas de conversación introducen la reflexión sobre algunas diferencias culturales entre chinos y occidentales. Por ejemplo:

2. Según tu propia experiencia, cita ejemplos que ilustren cómo se comporta un chino y un hispanohablante en las siguientes situaciones:
  - 1) cuando se cruzan por el camino dos conocidos;
  - 2) cuando se encuentran dos hombres amigos, dos mujeres amigas, dos amigos de diferente sexo;
  - 3) cuando alguien acepta un regalo;
  - 4) cuando se reciben alabanzas.

Como vemos, constituyen temas de reflexión que, sin embargo, están tratados didácticamente en un sentido excepcional y marginal. No se añaden ejemplos que

podrían apoyarse en material audiovisual, ni se hace hincapié en el reconocimiento de los rasgos culturales españoles y latinoamericanos como elementos importantes en las relaciones interculturales y, por extensión, en el aprendizaje del español.

## **2.6. Conclusión.**

Como hemos podido comprobar, el libro no está diseñado para fomentar la competencia comunicativa del estudiante. De hecho, no existe a lo largo de las lecciones un apunte o ejercicio dirigido a la interacción significativa, donde el alumno exprese libremente significados no controlados gramaticalmente. Esto, además de dibujar nítidamente el perfil del manual y, por extensión, del método didáctico empleado, deja en entredicho la calidad pedagógica del mismo. Comparar este material con uno cualquiera utilizado en España sería casi lo mismo que señalarlo como una antítesis ejemplar, pues supone precisamente un prototipo contra el que, desde la crisis del método audio-lingual, se han venido proponiendo los enfoques comunicativos. Ante esta carencia, un profesor nativo no puede menos que manifestar su perplejidad, calificando automáticamente el manual de anticuado, en total discordancia con las asunciones didácticas que desde hace más de treinta años dirige, al menos, la forma de presentar los contenidos de los libros de texto de segundas lenguas.

### 3. LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR Y LOS ALUMNOS EN EL AULA.

A la descripción del manual *Español Moderno* adjuntamos una muestra de su aplicación en el aula con tres grabaciones de vídeo (apéndice IV), realizadas en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai (SISU), en septiembre de 2007. Se trata de tres clases de la asignatura Español intensivo, *Xijing* (el equivalente a las mencionadas *jingduke* o *zongheke*), pertenecientes al segundo y tercer curso de estudios de español, donde sobresalen los aspectos didácticos y de aprendizaje que hemos vaticinado en la descripción de los ejercicios del manual. En el tratamiento del mismo en estas clases destaca el papel central del profesor; su control respecto a la actuación de los estudiantes, reducida a la realización de ejercicios y a la producción ejemplar de oraciones bien formadas; la ausencia de actividades comunicativas, o de ejercicios con algún propósito que vaya más allá de la práctica precisa de formas lingüísticas; la primacía del conocimiento formal, gramatical y léxico, ajeno a un marco de actuación más amplio que dé prioridad a una comunicación significativa que cuente con contextos de uso real. Las interacciones entre el profesor y los estudiantes responden al clásico esquema de Iniciación por parte del profesor, Respuesta del alumno y Evaluación del profesor. El modelo IRE (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975) permite a los profesores mantener el control sobre la estructura comunicativa de la clase (Johnson, 1995: 10). Los alumnos conocen muy bien este patrón de comunicación, ya que es el más empleado, si no el único, en las aulas chinas.

Es de destacar unos aspectos comunes en las prácticas de los estudiantes de español en SISU:

- La preparación de la lección que se va a explicar. Los estudiantes suelen leer, con antelación a la clase, los textos y el vocabulario del manual. Ya vimos cómo a partir del tomo III del libro de texto, esta práctica venía explícita en la sección de ejercicios para preparar antes de clase. Sin embargo, ya desde el primer curso es común realizarla;



los estudiantes la conocen como *yuxi* (预习, preparar la lección antes de clase), opuesta a *fxi* (复习, repasar la lección), entrando ambas en las expectativas de estudio de todos los estudiantes.

- En la asignatura *Xijing*, durante los cursos primero y segundo, y también en clases de traducción, es común realizar una exposición —por clase— por parte de uno o dos estudiantes, llamados "de guardia", sobre un tema que ellos eligen. Esta práctica constituye un importante contrapeso comunicativo al contenido gramatical y léxico del libro de texto, viniendo seguida, generalmente, de un debate dirigido por el profesor. En la descripción de las muestras que vienen a continuación se ofrecen cuatro ejemplos. Al margen de su contenido formal, o de la precisión lingüística de los estudiantes, es interesante destacar la práctica misma porque significa, tanto para los estudiantes como para el profesor, la actividad comunicativa por excelencia. Luego veremos qué implicaciones tiene este tipo de actividad, frente a la omisión de otros tipos de actividades comunicativas donde se acentúe la interacción entre los estudiantes.

### **3.1. Sesión 1.**

Curso: Segundo.

Número de estudiantes: 25.

Duración de la clase: 90 minutos.

Fecha: 10 de septiembre de 2007 (10:00 — 11:30).

Profesora: Sra. Wang.

Las clases de *Xijing* comienzan, en el segundo curso, con la exposición de un tema libre por parte de los estudiantes. Debidamente preparada, la exposición puede apoyarse en elementos audiovisuales que ayuden a su comprensión. Cabe mencionar que ésta es la primera clase del curso de la profesora Wang, es decir, no conoce a los estudiantes y éstos tampoco la conocen a ella. Después de una breve presentación, en la

que la profesora me invitó a charlar con sus alumnos, se procede a la exposición de un tema libre. Un estudiante comienza a narrar una historia sobre dos personas que se encuentran en un tren. Como se puede ver y escuchar en el vídeo adjunto (apéndice IV-1A), se percibe una preparación consistente sobre todo en la memorización de un texto escrito de antemano, debidamente revisado. El estudiante emplea correctamente los tiempos verbales y usa adecuadamente el vocabulario seleccionado, si bien la entonación, la velocidad monótona de expresión, la ausencia de refuerzos expresivos y el ritmo de las pausas dificultan la comprensión por parte de sus compañeros. La transcripción es como sigue:

*[Dos hombres viajan juntos en un tren. De repente, uno de ellos se dirige al otro por su nombre, preguntándole acerca de su trabajo].*

*—Trabajo en la oficina de información.*

*—Muy bien —le repite el señor González.*

*Le sorprende de que un extraño esté hablando con él, le llama por su nombre y le pregunte cómo le va en su trabajo. El señor González... lo mira fijamente, pero no puede reconocerlo, y el extraño sonríe y le sigue preguntando por la marcha de la empresa. El señor González, cada más vez intrigado, decide descubrir quién es ese extraño, pero llega a su destino, y se tiene que bajar. Unos minutos después, entra en la... en el vestíbulo principal de su oficina. Cuando va a coger el ascensor, mira ... distraídamente a su alrededor, a su alrededor, y de repente ve a su compañero de viaje en uno de los cuadros que están en la pared. Los mismos ojos, el mismo bigote. Debajo, con letras, tomadas (¿su nombre?). Eso es todo, gracias.*

Al final de la intervención del anónimo estudiante, la profesora Wang intenta averiguar si el resto de la clase la ha comprendido, haciendo una pregunta general dirigida a todos: "¿Qué quiere decirnos este cuento?". Dos segundos de silencio después pregunta su nombre al expositor y, sin dejar de dirigirse al ahora presentado estudiante Solano, le comenta: "parece que los demás *tampoco* lo comprenden". Solano interpreta que debe rehacer su intervención, resumiéndola de esta manera: "Y en este cuento, el señor se encuentra una persona en el tren, y la persona es uno de los cuadros en la pared... cuadros... pintura". La profesora vuelve a pedir a Solano que repita. El estudiante

repite: "El señor se encuentra con una persona en el tren, y el persona es... es... de un cuadro. Los cuadros están en la pared de su oficina". Acto seguido, la profesora Wang explica el cuento:

Es decir, ese señor encontró a otro... del cuadro, ¿ya?, que está pintado en un cuadro. Precisamente un día lo encontró en el tren, ¿sí? Y así, por eso, con el mismo bigote, con la misma altura lo encontró, ¿ya? —alguien responde: "Sí" — (...) Porque sabemos que para pintar un cuadro, siempre toma alguien como modelo, ¿sí?. Entonces, ese señor como modelo precisamente, eh... el viajante encontró a ese señor en un tren, en el tren, ¿ya?, ¿me explico? Sí. Es que parece [dirigiéndose a Solano] que no has contado muy claramente, porque casi todos no te comprendieron.

De esta forma finaliza la serie de comentarios dirigidos por la profesora sobre la primera exposición. No sabemos si el resto de la clase ha comprendido el resumen de la profesora o el de Solano, ya que no se produce un acto de evaluación sobre su comprensión.

A continuación, la profesora saca un tema de conversación muy recurrente en los inicios de curso: "¿Qué hicieron durante las vacaciones? ¿Dejaron de estudiar español? En las vacaciones de verano", haciendo un gesto con las manos para que los estudiantes respondan. Repite la segunda pregunta y varios alumnos responden: "No". No parece que vaya a continuar la conversación, ya que la docente parece querer justificar el silencio de los estudiantes señalando que "apenas el semestre empezó hace una semana, entonces yo creo que uno no está muy acostumbrado a hablar".

La segunda intervención viene de la mano de una estudiante que ha preparado su exposición con unos mapas dibujados en la pizarra. No conocemos, de momento, su nombre. Se sitúa en la mesa del profesor y, dirigiéndose a todos, comienza su charla:

*Seguro que os extrañan mucho estos planos. Hoy quiero daros unas cosas muy interesantes con que probablemente no habéis tratado todavía o hasta nunca. Os presentaré mi pueblo natal bre-*

vemente, que se llama Jinhua. Mapa uno. Jinhua se encuentra en la provincia... el centro de la provincia Zhejiang, por eso ocupa una población particular entre los más importantes puntos de transporte, con una superficie cerca de diez mil kilómetros cuadrados.... [rectifica:] ocupa una posición ...(?) y ha tenido una población de más de cuatro millones de personas. Jinhua se sitúa en la cuenca de ... y Suzhou, aquí está Suzhou. Entonces ésta es una zona rodea de alturas, por ejemplo, montañas que se llaman (?), el lago más grande lluvia y sol, se plantan... árboles frutales de casi todos los tipos eh... subtropicales, por ejemplo uvas, fresas, melocotón, melón de agua, naranja, y unos que no puedo deciros en español, eh... pipa (nísperos) (...). Jinhua se divide a ocho partes, entre ellas tal vez os... unos nombres os sueñan, como Yiwu, Dongyang (...). Bueno, veamos a este plano, que nos presenta la ciudad de (?). Bueno, habéis visto este caracter, wú, con una historia larga, de mil ochocientos años la ciudad, Jinhua tiene el nombre antiguo Wuzhou, ¿pero cuál es el origen del nombre presente, Jinhua? Dicen que Jinhua se encuentra en la estrella Venus (escribe en la pizarra, en chino), y la estrella (?). Aquí (señala en el segundo plano), unos ocho kilómetros al centro de la ciudad queda la montaña del norte, donde queda la cueva, cueva de los dragones (?). Aquí está (?) (escribe en la pizarra, en chino). Ahora vamos a esto (señala el tercer plano). Éste es el río de... río Wujia, que es un río un poco especial, pero ¿por qué? vamos a ver. El agua de este río (?) al Oeste. Por el contrario, casi todos los ríos de China va al Este para llegar al mar. Ahora, lo que voy a deciros ahora mismo seguro que os sorprenderá mucho. Justo en este edificio que se llama (?), un poeta famosísimo nos dejó estas oraciones (recita en chino), que eh... Jingzhou escribió en su estancia en Wuzhou en su edad avanzada. Y (?) se refiere a estos dos ríos (señala en la pizarra): el río de Yiwu y el río de Wuyi. En esta ciudad también nacieron muchas personali... personalidades históricas y culturales. Las más conocidas son (nombres en chino). Bueno, creo que no me da tiempo para hablar de cosas de todos aspectos, pero sin embargo, con todo esto, espero que os deje unas impresiones profundas (?). Gracias.

Como en la intervención anterior, la profesora pregunta el nombre de la estudiante (Natalia) y comenta, durante dos minutos, algunos temas relacionados con la exposición precedente: productos comestibles (jamón), personajes famosos, enclaves naturales... Esta vez no comprueba si los demás estudiantes han comprendido o no la exposición, quedando aislada y, por tanto, fuera de una continuada explotación didáctica. La profesora pide a sus alumnos que pregunten lo que deseen, y una estudiante pregunta a Natalia si el jamón de *Jinhua* se vende más caro que en Shanghai, a lo que

ésta responde que no, al mismo precio más o menos. Luego se inicia una discusión sobre los precios, y seguidamente otra pregunta de la misma estudiante, sobre si cada familia conoce el proceso de elaboración del jamón, allí en *Jinhua*, respondiendo Natalia que no todos, pero que sí existe una tradición en muchas familias. No hay más preguntas, y se cierra esta sesión comunicativa. La interacción entre estas estudiantes ha durado 1 minuto y 27 segundos.

A continuación, la clase retoma el libro de texto para iniciar el estudio de la lección 13 (volumen II). Previamente, los estudiantes han leído por su cuenta el texto, titulado "Una carta", donde una estudiante hispanohablante de mandarín, en China, cuenta a una amiga cómo le va en sus estudios. La profesora, consciente de que el texto ya ha sido leído, dedica el resto de la clase al vocabulario de la lección (páginas 273-4): lectura coral, comentarios y preguntas. El grupo inicia, pues, una lectura de las palabras de la lista, repitiendo dos veces cada palabra en voz alta. Después, la profesora selecciona algunos vocablos y pregunta por su significado, que los estudiantes (colectivamente) deberán responder, con sinónimos, en español. Asimismo, pone ejemplos de designación en distintos usos, mediante definiciones en español, colocaciones o traducciones al chino:

— "Remoto". ¿Qué quiere decir "remoto"? Un sinónimo... "Remoto".

— "Lejano".

— "Lejano". No quiere decir "lejos", ¿eh? "Lejano", lejano es adjetivo: remoto, sí. Por ejemplo, *yaoyuande shidai* ¿cómo se dice?

— Época remota.

— Época remota, muy bien. Por ejemplo, sabemos que si vemos la televisión, siempre con una... (hace un gesto con la mano, imitando la activación de un control remoto) máquina. ¿Cómo se dice esta máquina? Control... remoto, *yao-kongqi* control remoto.

— "Civilización". Sabemos qué es civilización, que tiene que ver con la cultura, ¿sí? Por ejemplo, en la historia humana había civilización griega, romana, china,

india... son civilizaciones famosas, mundialmente, ¿sí? Civilización. Bien, ahora vamos a ver... ¿qué quiere decir "causar"?

—"Producir".

—"Producir". ¿Cuál es el sustantivo de "causar"?

—"Causa".

—"Causa". Muy bien, de una familia: "causar" — "causa". ¿Cuál es la causa?, ¿sí? Causa, muy bien. (Pausa). "Contacto". ¿Con qué verbo se forma una frase? "Contacto".

—Mantener contacto.

—Mantener contacto, muy bien. ¿Qué más?

—Tener contacto.

—Tener contacto, muy bien.

—Perder contacto.

—Perder contacto. ¿Qué más? Muy bien.

—Estar en contacto.

—Estar en contacto, muy bien.

—Ponerse en contacto. (Otro estudiante) establecer contacto.

—Ponerse en contacto, muy bien. Establecer contacto. Hay muchas formas que tienen que ver con contacto: estar en contacto, ponerse en contacto, establecer o mantener, perder. Sí, muy bien. (Pausa). ¿Qué quiere decir "complejo"?

—(Varios estudiantes a la vez) "complicado".

—Complicado, muy bien. Complicado. (Pausa). Y en el texto, ¿qué quiere decir "apreciación"? ¿qué idea tiene "apreciación"?

—"Idea".

—Muy bien, "idea". Pero también puede ser "apreciar a uno", pero entonces tiene otra acepción. En el texto quiere decir "idea", "formar ideas" o "formular apreciación". Bien, seguimos, no vamos a ver todo, vamos a ver algunas del vocabulario. (Pausa). ¿Cuál es antónimo de "concreto"?

—"En detalle".

—¿"En detalle"? Antónimo. El término contrario es un adjetivo. Concretamente... A ver...

—(Otro estudiante) "determinado".

—"Determinado".

—Un sinónimo podría ser "determinado", ¿sí? (Pausa) *jüdice* ¿Cómo se dice *chouxiangde*?

—"Abstracto".

—"Abstracto", muy bien (lo escribe en la pizarra). (Pausa). A ver... "En mi vida". "En mi vida" siempre se usa en las oraciones negativas. En mi vida nunca he visto esto. En mi vida, en tu vida, en nuestra vida, o en la vida, ¿ya?. (Pausa). Una frase... "En primer lugar", "en segundo lugar"... vosotros podéis recordar esta frase de una vez, "en primer lugar", "en segundo lugar", *shouxian, dierci*. Hay que recordarlas de esta forma, por ejemplo, "hacerse amigo de alguien", como una frase (...). Hay que memorizar bien; primero, comprenderlo, después, memorizar. (Pausa). Aquí, "caracteres", en plural, se refiere a las letras chinas, ¿sí?. ¿Y cómo se dice este sustantivo en singular? (...)

—"Carácter".

—"Carácter". Él tiene buen carácter, *tade xingjing hen hao*. También tiene otras acepciones, ¿ya? (Pausa).

—¿Cuál es la diferencia entre "carácter" y "modo de ser"?

—"Modo de ser", sí, *fangfa fangshi*; carácter, a veces como *xinghe, piqi*. Sí tiene diferencia, ¿ya?. Bien, seguimos... ¿Qué quiere decir "obtener"?

—"Conseguir".

—"Conseguir", muy bien. En español no se acepta mucha repetición; cuando repite el mismo verbo, la misma palabra, suena muy feo. Entonces, mejor con otros sinónimos, con otras palabras. Entonces tenemos que ampliar nuestro vocabulario. (Pausa) Bien, aquí, "rogar".

—"Pedir".

—Más que "pedir". "Rogar", "suplicar". "Pedir" se usa como... de ordinario, de costumbre ¿Cuál es el sustantivo de "cariñoso"?

—"Cariño".

—"Cariño", muy bien, "cariño". (Pausa). Bueno, más o menos hasta aquí. ¿Alguna duda?

—(...) ¿Qué significa "característica"?

—"Característica", *tezheng*. (...) Aquí hablamos de caracteres, las "letras" chinas. Para un extranjero, si quiere leer un texto, ¿cuántos caracteres chinos debe conocer? Para leer un periódico, para ver la televisión...

—Tres mil.

—¡Tres mil! No, tres mil es mucho (...). Yo creo que para un extranjero, y también para un chino, de la primaria, ¿cuántos caracteres debíais dominar? A ver, contéstenme... (silencio). Yo creo que en la primaria por lo menos... dos mil, o más de mil caracteres. Entonces, para leer el periódico, no muy detalladamente, yo creo que basta con dos mil caracteres (...).

Tras unos pocos comentarios más sobre los caracteres chinos, la clase finaliza.

### 3.2. Sesión 2.

Curso: Segundo.

Número de estudiantes: 25.

Duración de la clase: 90 minutos.

Fecha: 14 de septiembre de 2007 (8:15 — 9:45).

Profesora: Sra. Wang.

Como en la sesión anterior, la presente comienza con la exposición de un tema libre por parte de dos alumnos. La primera, de difícil comprensión, la realiza un estudiante que cuenta brevemente su experiencia, y la de algunos amigos suyos, en el campus universitario:



[Una amiga] de la escuela secundaria dice que los chicos de su universidad son tan poco que no puede divertirse alegremente (?) no puedo jugar con ella (?). Además, cuenta un amigo mío, quien tiene un computador, y ha despedido de tres chicas, dice que... (la profesora le interrumpe para decir al expositor que no se mueva tanto; el estudiante repite la oración anterior y la profesora vuelve a interrumpirle, para corregir: *ha despedido a tres chicas, "ha despedido" entre comillas, ¿no?*. El estudiante continúa). *Dormir es la mejor cosa que tiene que hacer. Hay una persona muy diferente y él se divierte con la pizarra, y ahora (?) su vida en una banda de música (?) porque no tengo computador ni novia y... estoy tan libre que no sé qué hacer. Es una gran alegría si tenga una cosa me interesa y (?) para ella. Pero ¿cuál es la mía? Esto es todo, gracias.*

A continuación, la profesora retiene al alumno para preguntarle su nombre español (Jerez) y, al resto de la clase, sobre si se ha comprendido lo que contó Jerez. La clase no responde, aunque por la reacción de los compañeros (apreciable en el vídeo, apéndice IV) se puede pensar que algunos han entendido algo. La profesora Wang resume su exposición:

—*La vida universitaria a él le parece un poco aburrida, y ahora quiere buscar a una novia. Dijo que no tiene computador, no tiene ordenador, no tiene una amiga, y (dirigiéndose a Jerez) ¿qué no tienes? a ver, además de estas cosas, dices que no tienes tres cosas: un ordenador, una amiga, o novia, y ¿qué más no tienes? (tal vez se refiera a "una cosa [que] me interesa")*

—(El alumno se queda pensando un momento) *Dinero.*

Respuesta que causa una carcajada general, al no haber sido mencionado el dinero anteriormente. La profesora pregunta a los alumnos si tienen alguna cuestión que hacer a Jerez, pero ninguno la formula. Sigue un comentario acerca de la vida universitaria, donde la profesora señala que en el segundo curso "lo importante es asentar una buena base de estudio" y, tras preguntar sobre la procedencia de Jerez, otro comentario acerca de la ciudad natal del estudiante: "Ningbo es una ciudad muy abierta. Allí se

come mucho marisco". Inmediatamente, se pasa a la segunda exposición. Una estudiante se dirige a la mesa del profesor:

*Buenos días. Hoy voy a contaros la vida de mis vacaciones. Son muy fructíferas las vacaciones de este verano para mí porque participé en muchas actividades. En primer lugar, aprendí a manejar el auto casi (?) verano. Aunque (?) y no tenía suficiente fuerza, me dedicaba a conducir y cada vez regresaba a casa muy cansada con las manos sudorosas. Poco a poco hacía progresos y por fin saqué el carné de conducir. En segundo lugar, asistí a un cursillo intensivo de intérprete de inglés. ¿Os suena (?)? Es un instituto famoso en el terreno de intérprete oral en Shanghai, y los profesores eran muy profesionales y nos ofrecían unas conferencias excelentes. Viviana, la profesora de nuestro grupo, nos enseñó a hablar en escenografía. Por la presente, me limito a hablaros en forma breve. Se usa esto (dibuja unos signos en la pizarra) para significar "empezar", y eso "terminar", y esto significa "el país", pues (dibuja) interior y (dibuja) exterior. Esta manera me ha ayudado mucho, pues no se me olvidará. También visité muchos lugares interesantes en Shanghai, por ejemplo la playa artificial en la comunidad de Fengxian, el parque de centuria, el museo de ciencia y tecnología y los cascos antiguos de Chenghuang qibao. Vimos la exposición de Gaudí y la exhibición de arte del diseño de España en el museo de arte. Acompañé a mi mamá a visitar el parque de los animales salvajes en mi pueblo natal, en Anhui, y tomamos muchísimas fotos con los elefantes, también los pandas y otros animales. Además, he leído los diez libros (?) en la biblioteca, creo que es un desafío aprender algo nuevo. Deseo leer más libros y visitar más lugares para ampliar mi vista y conocimiento, especialmente hacerme amiga de más personas. Eso es todo, gracias.*

La profesora pide la opinión a sus alumnos sobre las dos "guardias". Como ninguno responde, pregunta: "¿Hablaron bien?". Alguien, tímidamente, responde que sí, y la señora Wang añade: "Sí, sobre todo la muchacha".

Sin más dilación, finaliza esta parte de la clase y se inicia el repaso gramatical de lo estudiado en la lección 13 del libro 2. A lo largo de la semana se ha estudiado el "fenómeno gramatical pretérito perfecto de indicativo". La profesora indica a sus alumnos que deben repasar la conjugación de algunos verbos irregulares en ese tiempo verbal, en todas las personas. Los estudiantes empiezan a conjugar el verbo *decir*, sin pronun-

ciar los pronombres, en voz alta y de forma coral, seguido de los verbos señalados por la profesora: *abrir* y *morir*. Después, sólo el participio pasivo de los verbos *decir*, *cubrir*, *resolver*, *ver*, *imprimir*, *abrir*, *hacer*, *escribir*, *poner* y *volver* (todos ellos ejemplos de la sección de Gramática del manual). La profesora recuerda que cada día se deben repasar los verbos irregulares y los tiempos estudiados, práctica manifiesta en la serie de ejercicios del manual. Seguidamente, los estudiantes recitan los ordinales desde el primero al décimo (siguiente apartado de la sección de Gramática). A continuación, la profesora dice en chino frases con ordinales, respondiendo los estudiantes, a coro, su traducción al español. Transcribo la serie de preguntas y respuestas realizadas en clase, centradas en ejemplificaciones de los numerales ordinales:

—*Di yi ke.*

—La primera lección.

—*Di san ke.*

—La tercera lección.

—*San nian ji*, ¿cómo se dice?

—El tercer curso.

—El tercer curso, bien. Se omite la "o" si es masculino. ¿En qué curso estamos ahora?

—En el segundo curso, muy bien. Volvamos a decir del primero al décimo. Uno, dos tres.

—(Los estudiantes, a coro) Primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo.

—Muy bien. Estos números ordinales hay que concordarlos con el sustantivo. Si es masculino, también masculino; si es femenino, también femenino. Algún ejemplo que vosotros podéis dar aquí usando estos números. A ver (silencio). A ver (señalando a una estudiante).

—El tercer mundo.

—El tercer mundo. Una oración: China también pertenece al tercer mundo, muy bien. ¿Qué más?

- El primer clase.
- Toda la oración.
- La industria de Alemania es de primer clase en el mundo.
- La industria alemana pertenece a la primera clase en el mundo. Sí podemos decir, bien. ¿Qué más?
- Hay cuatro estaciones en el año, y estamos en otoño, la tercera.
- La tercera, muy bien. Hay cuatro estaciones, estamos en otoño, la tercera, muy bien. ¿Qué más?
- El hombre tiene su primer hijo a los treinta años.
- A ver, el hombre tiene su primer hijo a los treinta años. A los treinta años, muy bien. ¿Qué más?
- Vivo en el noveno piso.
- Vivo en el noveno piso, muy bien. Entonces ¿subes al noveno a pie o en ascensor?
- En el ascensor.
- En el ascensor, claro, pero es mejor que a veces suba a pie, porque es un buen ejercicio. ¿Qué más?
- Ella siempre es la primera en levantarse en su dormitorio.
- (...)

A continuación, tiene lugar la práctica de los adjetivos superlativos. De nuevo, se lleva a cabo mediante preguntas y respuestas, esta vez con una breve ampliación contextual, que parte siempre de ejemplos de uso considerados en el nivel oracional. Con todo, la atención evaluativa de la docente se dirige a la precisión lingüística, corrigiendo y haciendo repetir a los estudiantes si éstos comenten algún error:

- ¿Quién es el más alto del grupo?
- (Algunos estudiantes al unísono) Jerez.
- Ah, Jerez, ¿cuánto mides, Jerez?
- Uno ochenta.

—Uno coma ochenta, ah. Jerez es el más alto del grupo. ¿Qué más? (silencio). Sabemos que el adjetivo se usa con *de* o *entre*. Además, hay que poner el artículo determinado, el más alto, la más alta. ¿Y la muchacha más alta del grupo, quién será?

—(Algunos estudiantes al unísono) Ofelia.

—Ofelia, ¿tú llegas a un metro setenta?

—Sí.

—Ah, bastante alta. Ofelia es la más alta entre nosotras. ¿Qué más?

—Solano es el menor del grupo.

—Ah, sí, Solano es el menor. ¿En qué año naciste?

—En mil novecientos y noventa.

—¿Cómo se lee? Mil novecientos...

—Noventa.

—Noventa, no "y". Mil novecientos noventa. A ver, repita.

—Mil novecientos noventa.

—Bien. Entonces yo creo que tú no eres de Shanghai.

—Sí.

—¿Sí de Shanghai?

—No (risas). Porque en otras ciudades muchos empezaron a estudiar antes que los de Shanghai, ¿sí?. Por eso me imagino que él no es de Shanghai. ¿De dónde?

—*Henan*.

—*Henan*, ah.

El resto de la clase (1 hora y 8 minutos) está dedicada a la ejemplificación de los vocablos de la sección de Léxico de la lección 13. Los estudiantes abren el manual por esta sección y, a petición del profesor, leen individualmente los ejemplos de *durar*, *usar*, *tratar de*, *contar*, *enviar* y *despedir*, a verbo por estudiante nombrado. Tras cada lectura, la profesora se detiene para explicar, ofrecer otros ejemplos y pedir definiciones o sinónimos y más ejemplos a sus alumnos. Baste la transcripción referida a la explicación y práctica de algunos verbos:

- Vamos a ver. "Durar".
- (los estudiantes repiten al unísono) "Durar".
- "Durar" es un verbo intransitivo, ¿sí? A ver, aquí, ¿qué quiere decir "durar"?
- (un estudiante) "Continuar".
- "Continuar" no es muy exacto, durar es "tener lugar algo en un tiempo". Por ejemplo, vamos a ver, ¿cuál es el sujeto en la primera oración ("nuestro viaje por Chile duró un mes")?
- (Un estudiante) "Nuestro viaje".
- Nuestro viaje, muy bien. En la tercera ("no creo que estos zapatos te duren mucho") es zapatos. ¿Y por qué se usa subjuntivo?
- "No creo".
- "No creo", en oración negativa. Muy bien. (Pausa). Vamos a ver algunas oraciones con durar. Por ejemplo, ¿cuánto tiempo dura la película que se llama *Titánico*? A ver. Dura...
- Tres horas.
- ¡Tres horas! Yo creo que menos de tres horas. Dura menos de tres horas (...) En verano la leche fresca no dura mucho, hay que ponerla en el refrigerador. Bien, durar. A ver, ¿tenéis otras oraciones? Por ejemplo, el curso para aprender a conducir, ¿cuánto duró?
- (un estudiante) Dos semanas.
- (otro estudiante) Tres semanas.
- Dos semanas, tres semanas, no nos importa, solamente vamos a practicar. A ver, ¿qué más?
- El amor entre los dos duraba poco tiempo.*
- Mejor qué tiempo usamos aquí. *El amor entre los dos duró poco tiempo*, porque ya ha pasado, bien, no *duraba*. ¿Qué más?
- El semestre durará hasta octubre.
- Este semestre durará hasta... yo creo, enero, porque el año académico durará hasta junio. ¿Qué más?

- Espero que la reunión tan aburrida no dure mucho tiempo.
- (...) Muy bien. ¿Alguna duda sobre los ejemplos, o sobre este verbo?
- Sí, la tercera oración, significa que los zapatos no son muy...
- Muy...
- (un estudiante) Buenos.
- (profesora) Buenos, resistentes, fáciles de romper. Y aquí, te duren, los zapatos te duren a ti. Entonces, ¿cómo se traduce esta oración al chino? (silencio) *wor enwei nide neishuang xie bu nai chuan*. Te duren, los zapatos duren a uno. Bien, ¿algo más?
- ¿Puedo decir "le dura poco el estudio"?
- No. No suena mucho, hay que cambiar un poco la oración, por ejemplo, "el esfuerzo no dura mucho". Sabemos que durar, aunque está escrito en chino *yanxu*, *chixu*, no quiere decir en chino *chixu*, continuar, como ha dicho alguno. No es igual. Por eso la explicación quiere decir durante un tiempo, tener lugar algo (*yige shijian*, *yige chixu*). Por eso quisiera que vosotros compréis un diccionario español-español; es mejor que consulten qué significado tiene esa palabra; después, a un diccionario español-chino.
- (...)
- "Enviar". ¿Qué quiere decir "enviar"?
- (Varios estudiantes) "Mandar".
- "Mandar", muy bien, exactamente como "mandar". Vamos a conjugar este verbo; primero en presente de indicativo.
- (Los estudiantes, a coro) Envío, envías, envía, enviamos, enviáis, envían.
- Muy bien, ahora pasemos al pretérito indefinido de indicativo.
- (Algunos estudiantes, a coro) Envié, enviaste, envió, enviamos, enviasteis, enviaron.
- Tenemos que seguir al mismo tiempo, todos. A ver, uno, dos tres.
- (Todos los estudiantes, a coro) Envié, enviaste, envió, enviamos, enviasteis, enviaron.
- Muy bien, y ahora pasemos al presente de subjuntivo.

- (Todos los estudiantes, a coro) Envíe, envíes, envíe, enviemos, enviéis, envíen.
- Muy bien. Gerundio.
- (Todos los estudiantes, a coro) Enviando.
- Muy bien. Participio pasivo.
- (Todos los estudiantes, a coro) Enviado.
- Bueno. Futuro imperfecto de indicativo.
- (Todos los estudiantes, a coro) Enviaré, enviará, enviará, enviaremos, enviaréis, enviarán.
- Muy bien. Y ahora vamos a ver los ejemplos. Enviar una cosa, libros. Enviar una carta. Y también enviar a alguien, a uno, a un lugar. ¿Sí? Eso quiere decir "mandar", exactamente igual como "mandar". Por ejemplo, ahora el gobierno chino va a mandar a algunos estudiantes de tercer curso a estudiar en Cuba y Colombia. Yo creo que os tocará a vosotros el próximo semestre, ¿sí? Porque si sigue este intercambio cultural de los gobiernos, va a enviar más estudiantes. Bien, ¿qué más?
- Las cartas se envían poco en la época de la información.
- Muy bien, sí, ahora se envían pocas cartas, porque en una época de información, y ahora, sobre todo los jóvenes no van al correo a enviar una carta. Los viejos sí siguen esta costumbre; los jóvenes por internet, ¿sí? Bien, ¿qué más?
- No sé cómo tardó tanto tiempo en recibir la carta que enviaste el mes pasado.
- Muy bien. ¿Qué más?
- El jefe los envió a la primera línea de la guerra para morir a los enemigos.
- ¿Qué quiere decir "morir a los enemigos? Para "combatir a los enemigos", para "luchar contra los enemigos". Y también "el jefe los envió... a la primera línea de la guerra", *qianxian*, ¿cómo se dice *qianxian*?
- (Algunos estudiantes) Frente.
- Frente, muy bien, ¿el frente o la frente?
- (Algunos estudiantes) El frente.
- Al frente, muy bien. El frente quiere decir la primera fila en la guerra. La frente es la parte del cuerpo. ¿Ya? Para luchar *contra*. ¿Qué más?



- Lucio está seguro de que algún día el chino gobierno...
- El gobierno chino...
- El gobierno chino le enviará a Colombia.
- Muy bien, sí. ¿Por qué está tan seguro de que el gobierno le enviará a Colombia?
- (Otro estudiante) Porque ellos van a Colombia con los alumnos del tercer curso.
- ¿Quiénes, ellos?
- Lucio y Cristo.
- ¿Cristo? ¿Quién es Cristo? (alguien supuestamente se identifica como Cristo)  
¡Ah!... no lo sabía. (...) ¿Qué más?
- (Una estudiante) Me enviará muchos sellos extranjeros.
- ¡Ah! ¿Entonces tú coleccionas sellos, las estampillas... *youpiao*? ¿Los coleccionas? *Ni chiyou ma*?
- No.
- No, ah... bien.

### 3.3. Sesión 3.

Curso: Tercero.

Número de estudiantes: 15.

Duración de la clase: 90 minutos.

Fecha: 14 de septiembre de 2007 (10:00 — 11:30).

Profesor: Sr. Wang.

Veamos una clase distinta de un curso superior, donde el estilo de enseñanza del profesor, también apellidado Wang, es distinto respecto al de la profesora Wang. Las preguntas del docente se limitarán, durante toda la sesión, a las del libro de texto (volumen IV de *Español Moderno*), centradas exclusivamente en aspectos gramaticales. Si

la profesora Wang pedía frecuentemente a sus alumnos que creasen ejemplos de uso de los distintos vocablos, el profesor Wang tiende a explicar los fenómenos gramaticales en un sentido abstracto, utilizando el chino en numerosas ocasiones y empleando, tanto en chino como en español, terminología lingüística descriptiva. No hay una exposición previa de los estudiantes, cuya atención se dirige a las explicaciones del profesor y a las secciones o ejercicios del libro. Los siguientes fragmentos recogen unas muestras que son suficientes para caracterizar el desarrollo de toda la sesión, ya que apenas se producen variaciones entre el tipo de interacción. Ésta se centra en las preguntas del libro, que el profesor selecciona y dirige a los estudiantes que va nombrando. Los contextos de las interacciones, y las interacciones mismas, se cierran una vez que el profesor evalúa o corrige las respuestas de sus alumnos. Siguiendo, pues, el orden del manual, comienza la clase con la sección de Léxico de la lección 6. La estrategia, impuesta por el profesor, para interiorizar el significado y el uso de las palabras que aparecen, consiste en la traducción de algunas oraciones de ejemplo (apéndice IV-3A):

—P: La tercera de A [la tercera oración de ejemplo del sustantivo "razón": *No quiero discutir con ustedes, pero estoy convencido de que me asiste la razón*]. Isabela.

—Isabela: 我不想和您们争辩, 但是我相信您们说的有道理的 [no quiero discutir con ustedes, pero estoy convencido de que lo que dicen es verdad].

— P: *No quiero discutir con ustedes...*

— I: (Se corrige) 但是我觉得我是有道理的 [pero creo que tengo razón].

—P: 我不想和您们争 [no quiero discutir con ustedes], discutir 是讨论的意思, 争论的意思 [tiene el significado de *hablar de algo*, o de *argüir*, *disputar*], depende del contexto; 我不想和您们争 [no quiero discutir con ustedes]. *Pero estoy convencido de que me asiste la razón*, 这里用的是 [aquí se usa] asistir a uno la razón, 什么意思呢, 道理在某人一边 [¿qué significa? que la razón está a un lado de una persona... ] 翻译过来说我深信我是有道理的 [se traduce como que "yo creo firmemente que tengo razón"]. 但是语法上说 tener razón 不一样 [pero la gramática no es igual a *tener razón*], razón es sujeto, ¿no? Asiste la razón a mí, me asiste la razón, estoy convencido de que me asiste la razón. 是我深信道理是在我这一边的, 但翻

过来就是说我深信我是有道理的,我是对的 [*creo firmemente que la razón está en esta parte, pero la traducción sería estoy convencido de que tengo razón, o estoy en lo cierto*]. Asistir a uno la razón 就是这个意思 [*tiene este significado*], tener la razón, tener razón.

Siguen otros ejemplos de distintos usos de *razón* (dar la razón, dar razón de), *sobrar* (incluyendo ejemplos de la forma sustantiva *sobra* y de *sobra*) y *sorprender*. El profesor pide a los estudiantes que nombra la traducción al chino de varios ejemplos, explicando o comentando aspectos referentes a la sintaxis, el vocabulario o la traducción. Les pide asimismo si tienen alguna duda, pero no es el caso. Transcurridos 12 minutos, se pasa al apartado de Gramática, que trata de tres aspectos distintos: los pronombres relativos *que, el que, etc.* seguidos de la preposición *en* (punto 1) las *funciones sintácticas de la concordancia* (punto 2) y la clasificación de las oraciones subordinadas (punto 3). Habiendo visto los dos primeros puntos en la clase anterior, El Sr. Wang los revisa brevemente y se detiene después en el tercero, sobre las oraciones subordinadas. Presta mucha atención a las denominaciones metalingüísticas, pidiendo a sus alumnos que traduzcan al español el equivalente al chino de *oración subordinada sustantiva de sujeto, de objeto directo, de complemento del nombre, de complemento adjetivo; subordinadas de complemento circunstancial* (modo, tiempo, lugar); *concesivas, etc.* Los estudiantes escuchan en silencio al profesor, que comenta los ejemplos del libro en chino y en español, explicando brevemente cada uno de los casos. El vídeo 3B del apéndice IV es un ejemplo que sintetiza toda esta parte de Gramática, que ha durado 28 minutos. Tras la misma, se pasa a los ejercicios (los restantes 45 minutos de clase). Pasando por alto las actividades a realizar antes de clase, que versan sobre el contenido del texto principal de la lección, un fragmento del Martín Fierro, y que pedían datos biográficos del autor, datos sobre los gauchos, etc., los estudiantes realizan oralmente los ejercicios gramaticales a realizar en clase, comenzando por el primero (p. 205): decir a qué se refieren las palabras en cursiva dadas en distintas oraciones del texto (adjetivos y pronombres; en caso de verbos, decir el sujeto). Tomando las oraciones 8-12 como referencia, extraemos las siguientes interacciones (vídeo 3C del apéndice IV):

8. *Sus* superiores, más que dedicarlos a combatir a los indios, los emplean como trabajadores en *sus* propiedades, en el cuidado de *sus* animales, sin pagarles nada por *su* labor.
9. Y además de no cobrar, *tiene que* regalar *su* hermoso caballo al coronel.
10. Sin proponérselo, da muerte a dos hombres en una pelea, y tiene que huir, *asediado* por la policía.
11. Martín no comprende el extraño destino que le impone su triste suerte, y llora su mala ventura y *la del gaucho desvalido y sin protección*.
12. Para *él* son los calabozos, para él las duras prisiones, en *su* boca no hay razones aunque la razón *le sobre*; que *son* campanas de polvo las razones de los pobres.
- 206

Figura 2-15. Extracto 15 de *Español Moderno*, vol. 4, lecc. 6.

—P: Ocho. Felicia.

—F: *Sus* se refiere a los hombres alistados; *los* se refiere a los hombres alistados; *los* se refiere a los hombres alistados también, *sus* se refiere a los superiores, *sus* a *sus* superiores también, *les* a los hombres alistados, y *su* también a los hombres alistados.

—P: Qué complicado ¿eh?, parece un trabalenguas. Nueve. Antonio.

—A: El sujeto de *tiene que* es *Martín Fierro*. *Su* se refiere a *Martín Fierro*.

—P: Sí, *su* se refiere a *de Martín Fierro*. Diez. Yolanda.

—Y: *Se* se refiere a *Martín Fierro*, *lo* se refiere a *da muerte a dos hombres en una pelea*.

—P: Correcto.

—Y: Y *asediado* se refiere a *Martín Fierro*.

—P: Sí, está bien. Once. Regina.

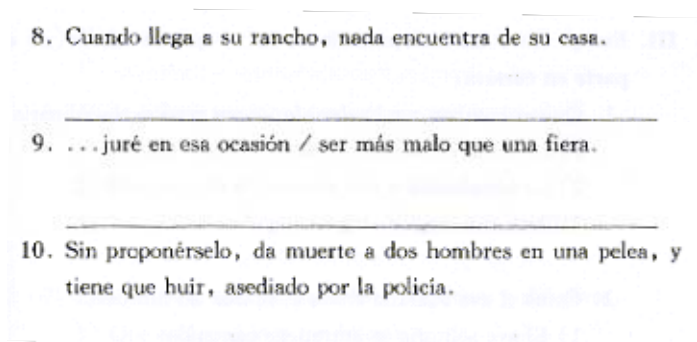
—R: *La* se refiere a *la mala ventura*, *del gaucho* se refiere a *Martín Fierro*, *desvalido* también a *Martín Fierro*.

—P: Está bien. En sentido general también puede referirse a los gauchos, a los gauchos desvalidos y sin protección. Doce. Sara.

—S: Él se refiere a *Martín Fierro*, su se refiere a *Martín Fierro*, le se refiere a *Martín Fierro*, el sujeto de *sobre* es *la razón*, el sujeto de *son* es *las razones de los pobres*, el sujeto de *dormido* es *Martín Fierro*.

—P: Sí, está bien.

El siguiente ejercicio consiste en alterar el orden de las palabras o sintagmas de distintas oraciones del texto, sin cambiar el sentido de las mismas. De las doce oraciones de que consta, extraemos tres, junto a las intervenciones del profesor y los alumnos (apéndice IV-3D):



Extracto 16 de *Español Moderno*, vol. 4, lecc. 6.

—P: Oración ocho. Sara.

—S: Cuando llega a su rancho, no encuentra nada de su casa.

—P: Sí, está bien. Nueve. Regina.

—R: En esa ocasión, juré ser más malo que una fiera.

—P: Correcto. Diez. Elena.

—E: En una pelea, da muerte a dos hombres sin proponérselo y, asediado por la policía, tiene que huir.

—P: Está bien.

Inmediatamente después el profesor lee el enunciado del siguiente ejercicio, que consiste en escoger, entre tres interpretaciones dadas, aquellas que sean válidas para las 15 oraciones extraídas del texto que se ofrecen. Como en los ejercicios anteriores, la in-

teracción del profesor y sus alumnos se reduce, por parte del profesor, a indicar el número de la pregunta, nombrar a un estudiante y evaluar rápidamente su respuesta. Por parte de los estudiantes, su actuación se limita a señalar la respuesta correcta. Este mismo patrón se repite para los siguientes ejercicios (rellenar espacios en blanco con el pronombre relativo *que*, usando o no el artículo determinado y la preposición *en*; enlazar dos oraciones simples en una subordinada).

### 3.4. Comentarios.

De estos fragmentos se desprenden unas características de interacción entre el profesor y los estudiantes que se resumen en el esquema IRE: pregunta inicial del profesor, respuesta del estudiante y evaluación del profesor. Es de destacar la atención al aspecto formal de la lengua: corrección fonética, gramatical y léxica. Sólo en contadas ocasiones, como tras la intervención de Solano, la profesora dirige la atención al significado contextualizado (*¿Qué quiere decirnos este cuento?*), ya que, según su apreciación, no se ha entendido bien. Solano resume dos veces la historia a petición de la profesora, quien expande su respuesta con otro resumen un poco más claro. A la segunda exposición no sigue un resumen por parte de la docente, de la autora o de otro estudiante, seguramente porque se asume que se ha entendido todo y, por tanto, no es necesario. Tras las exposiciones de las dos sesiones no se establece ninguna interacción espontánea entre los estudiantes. La profesora no promueve la participación de sus alumnos para que éstos formulen preguntas, expongan sus dudas de comprensión o simplemente opinen sobre la forma o el contenido de la conferencia. Tampoco dirige su atención al contenido inmediatamente expuesto, lo que corta la explotación didáctica relativa a la comprensión oral. Sin embargo, realiza una expansión de la ya prolongada intervención de Natalia, al añadir comentarios sobre las fuentes de su provincia y el jamón. El patrón de comunicación en el aula parece estar muy bien asumido, ya que sólo se interviene cuando el profesor lo señala. Sólo tras la pregunta general (*¿tenéis alguna pregunta?*)

una estudiante pregunta a Natalia sobre el precio del jamón en su tierra natal (cuestión que no ha tocado en su intervención).

En la segunda parte de las dos primeras sesiones se inicia el seguimiento del manual. Sin mediar una transición que sirviera de repaso, o de avance a un tema determinado, la profesora dirige su atención a la lista de vocabulario descontextualizado de la lección 13 (sesión 1) o a la sección de Léxico (sesión 2), estudiada tras la Gramática. El texto, ya pretexto olvidado, no recibe ninguna atención, ya sea para resumir brevemente su contenido, ya sea para leer las palabras nuevas en su contexto original. Su lectura por parte de todos los estudiantes, dos veces cada palabra, resuena al unísono en el aula a ritmos bien marcados (apéndice IV-1C). Esta práctica, común en todos los centros chinos donde se estudia una lengua extranjera, ha recibido numerosos comentarios, desde su rechazo, dada su forma mecánica e imitativa, a su acogida por parte de investigadores chinos. Tal es el caso del profesor Yang Ming, que en su tesis caracteriza el coro como mecanismo de economía didáctica:

[*"Sustituir el trabajo por el descanso"*] quiere decir que el profesor tiene que dejar a los alumnos a actuar en el aula en vez de monologar durante toda la clase, obteniendo doble resultado con la mitad del esfuerzo. El mejor ejemplo de esto es el aprovechamiento del coro de los alumnos. El profesor lee una vez primero. Luego los alumnos leen una vez a coro, en tono natural, sin gritar. O cuando el profesor hace una pregunta, los alumnos la contestan a coro. Durante el coro de los alumnos, lo que el profesor hace es tener ojos lince y oídos finos, en chino, decimos "*mirar hacia seis rutas y escuchar para ocho direcciones*". Como un observador, el profesor nota lo diferente. Debido a diferentes niveles del dominio del idioma, no todos alumnos pueden portarse bien en el coro. A continuación el profesor hace leer a un alumno o varios alumnos a contestar individualmente siendo ejemplo de lo correcto o de lo erróneo. Antes de dar la solución correcta el profesor, los otros, atentos, opinan si el alumno ejemplo ha cometido una falta o no. De esta manera, la eficacia de la clase se aumenta. Los alumnos tímidos o vergonzosos se atreven a pensar y hablar con sus compañeros. Lo más importante, los alumnos se atreven a

cometer errores, luego entre el profesor y los compañeros los vicios y errores son corregidos naturalmente (Yang Ming, tesis, p.58).

Efectivamente, en la primera sesión la profesora Wang nota que alguien no ha pronunciado bien la R, aunque no realiza el ejercicio siguiente de preguntar individualmente. El ejercicio de evaluación cooperativa, que el profesor Yang ha incluido en este apartado sobre la economía didáctica (*sustituir el trabajo por el descanso*), parece estar conectado con la práctica anterior sólo por obra del finísimo oído del profesor chino, quien, cual virtuoso director de orquesta, es capaz de distinguir qué voz desafina entre un conjunto de estudiantes coreando una lista de vocabulario. Además de la rentabilidad temporal en la evaluación de la pronunciación, y dentro de ésta, en la distinción de la sílaba tónica sobre todo, la práctica coral se aplica a la conjugación de los verbos. El recitado coral de las conjugaciones, siempre fuera de todo contexto, sin necesidad de señalar los pronombres personales o un uso pertinente de las distintas formas, como se desprende también de los extensos ejercicios del manual, resume el carácter formal de las interacciones en el aula.

La evaluación no tiene otro objetivo que corregir los errores. El *feedback* del profesor se limita a verificar la corrección de una respuesta o a proporcionar la respuesta correcta a una contestación errónea. Otros mecanismos evaluativos como la extensión o la paráfrasis están relacionados con el discurso comunicativo, centrados en el sentido y el significado de un mensaje individual; por tanto, es lógico que no se empleen en un estilo de enseñanza en el que predomina la corrección fonética, gramatical y léxica de oraciones, palabras y sílabas.

En la primera sesión, la profesora controla la interacción con sus alumnos pidiendo sinónimos, antónimos o definiciones de las palabras aisladas en la lista de vocabulario. La atención, aunque dirigida al significado de las palabras, es, sin embargo, formal, ya que no existe un acto de habla, oral o escrito, que tenga un sentido comunicativo, o que vaya más allá de la ejemplificación. Entre las muchas opciones que se podrí-



an elegir para estudiar las palabras nuevas, una de ellas podría consistir en hacer preguntas relativas al texto. Los estudiantes responderían probablemente utilizando estas palabras, o quizá utilizando los sinónimos que la profesora pide. Otro ejercicio podría consistir en pedir a los estudiantes que contasen (o escribiesen) el contenido del texto — una carta— sin mirar el libro, o después de haberlo leído y comprendido una vez; o que se imaginasen una situación inversa, ellos en España, y utilizarasen la carta como modelo. Bajo la elección de la docente de esta forma de explicar y practicar el vocabulario, parece subyacer la idea de la acumulación de información como procedimiento clave: a mayor número de ejemplos, de formas de definir una palabra, mayor la posibilidad de interiorización, de memorización y de adquisición de vocabulario. Este sentido acumulativo, sin embargo, es opuesto a una concepción constructivista y significativa del aprendizaje, es decir, "la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender —el nuevo contenido— y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende —sus conocimientos previos—" (Coll y Solé, 1989: 12). La aplicación de esta definición al aprendizaje de lenguas extranjeras implicaría tener en cuenta lo que ya se sabe en términos de uso, qué significados se manejan comúnmente, qué mecanismos lingüísticos de la lengua materna se ponen en juego para resolver problemas, etc. La presentación de materiales arbitrarios, como es el caso de las listas de vocabulario descontextualizado, las listas de oraciones-ejemplos o prácticamente todo el material lingüístico de los ejercicios del manual, no es precisamente la mejor condición para que los alumnos aprendan significativamente. Durante la segunda sesión los estudiantes tienen que crear oraciones, ejemplos de los distintos vocablos del léxico de la lección, es decir, deben demostrar que conocen el significado y la debida acepción de los vocablos mediante la generación de componentes lingüísticos donde inscribirlos: las oraciones. No existe ningún tipo de comunicación en estas demostraciones. Para que una comunicación significativa tuviera lugar, el foco de atención debería ceder su posición al significado, a un núcleo temático mínimo que funcionase como marco para la aparición de turnos de habla o, al menos, de intervenciones que tuviesen algún elemento significativo compartido. Este tipo de intervenciones suele estar favorecido por actividades comunicativas, juegos de rol, simu-

laciones, etc., que en las aulas universitarias chinas sólo reciben una atención marginal, restringida a las escasas clases de conversación. El sometimiento de las acciones e interacciones de los estudiantes y el profesor al orden, ritmo, contenidos y ejercitaciones del libro de texto es tan poderoso que apenas deja un margen libre de actuación para ensayar nuevos tipos de actividades. Las aportaciones de los profesores siempre obedecen a los contenidos de los manuales: nuevos ejemplos del léxico del libro; explicaciones de la gramática que ya está presentada en el libro; variaciones de traducción de ejemplos que, aunque no lo indica el ejercicio del libro, son ejemplos del libro. La tercera sesión es un claro ejemplo de este sometimiento, pero también lo es del carácter formal (atención exclusiva a la forma gramatical y léxica en el nivel oracional), descontextualizado y arbitrario del material utilizado; prototipo de demostración tediosa del conocimiento lingüístico sin conexión alguna con la realidad comunicativa (significativamente) del estudiante.

#### 4. CONCLUSIONES

Las descripciones del programa oficial de español, del libro de texto más utilizado (*Español Moderno*) y de las actuaciones del profesor y los alumnos en el aula, proporcionan datos básicos para sacar unas conclusiones previas que resumen la didáctica actual del español en China. De los contenidos del diseño curricular y de los manuales se comprueba la preponderancia del carácter formal de la enseñanza y del aprendizaje. La importancia de la explicación gramatical viene acompañada de un extenso corpus léxico y de una no menos extensa serie de ejercitaciones orientadas a la traducción y a la formación de hábitos lingüísticos. El protagonismo de la competencia gramatical sitúa las competencias comunicativas en un segundo plano, bajo la asunción de que, una vez dominada la lengua con una buena dosis de reglas gramaticales interiorizadas y de léxico, la capacidad de comunicar en español viene por sí misma, debiéndose desarrollar sólo después del aprendizaje del sistema lingüístico. La forma de este desarrollo de la competencia comunicativa se concibe como la ejercitación de las cuatro destrezas. La atención prioritaria a las mismas en las distintas asignaturas universitarias (audiovisual, conversación, redacción, lectura extensiva) no supone, pese a lo que pudiera parecer, que exista un fundamento funcional y comunicativo en el diseño de tales asignaturas. Si exceptuamos las clases de conversación llevadas a cabo por los profesores nativos (a partir de cursos intermedios), las demás asignaturas siguen el mismo enfoque metodológico que la asignatura principal (lectura intensiva o *Xinjing*), que se supone combina el desarrollo de las cuatro destrezas junto con el contenido gramatical.

De la descripción del manual y de las sesiones de clase se desprende la idea de que el papel de la comunicación en el aprendizaje de español consiste básicamente en hablar acerca de un tema concreto, es decir, deja a un lado tanto la interacción como la capacidad funcional y el nivel pragmático de la lengua. Cuanto más contenido tenga aquel tema, mayor valoración recibirá para ser comunicado. La comunicación está subordinada completamente al conocimiento gramatical y léxico de la lengua. Se ignora la adecuación sociolingüística (situaciones de uso, normas sociales, etc.) y los procesos

pragmáticos (ostensión e inferencia) del proceso comunicativo. La actuación didáctica se limita, pues, a fomentar la precisión formal para facilitar, únicamente, los procesos de codificación y descodificación en el acto comunicativo.

En el aula, tras la exposición o reproducción oral de un texto previamente estudiado (generalmente, de memoria) no tiene lugar una interacción entre los estudiantes. Sin embargo, ésta podría llevarse a cabo, incluso formalmente, mediante unas instrucciones previas del profesor al conjunto de alumnos oyentes, a través de las cuales éstos pudieran plantear distintas cuestiones al compañero expositor: preguntas de comprensión, expresión de opiniones contrarias, etc. La explotación didáctica de estas intervenciones orales se limita a un breve comentario por parte del profesor. Aun en estos casos, el patrón de comunicación en el aula tiende a ser el mismo que predomina en el conjunto de clases de lenguas en China (IRE): **Iniciación** (preguntas del profesor, que pueden ser originales o referidas al manual. En este caso, sería el deber de exponer un tema libre, preestablecido por la organización de la asignatura), **Respuesta** (la exposición misma) y **Evaluación** (comentario del profesor). Este tipo de interacción es evidente en la sesión 3 (apéndice IV -3), donde el profesor no inicia ninguna otra conversación que no tenga como punto de referencia el ejercicio del libro. El uso de este patrón está condicionado, en buena parte, por el diseño del manual, pero también es cierto que responde a unas expectativas culturales propias, donde la lengua extranjera se estudia de forma similar a cualquier otra materia de un currículo general.

Muchos investigadores de Adquisición de Segundas Lenguas convienen en caracterizar las condiciones más óptimas para el desarrollo de la adquisición de una lengua extranjera en aspectos que implican el uso significativo y contextualizado de la lengua meta. Así, Fillmore (1982) sugiere que el input lingüístico da forma a la adquisición de la lengua sólo cuando está situado en contextos concretos y significativos donde los aprendientes pueden entender el mensaje, incluso si no pueden entender todos los componentes lingüísticos que lo forman. Según Johnson (1995: 14), si el uso de la lengua en contextos significativos ayuda a la comprensión y es esencial para el proceso de ad-

quisición, entonces los patrones de comunicación que existen en las aulas influirán necesariamente en la cantidad y calidad de exposición de la lengua extranjera. En China, la ausencia de espontaneidad, que permitiría una interacción más cercana a los casos reales de uso lingüístico, y la ausencia de variabilidad de los patrones de comunicación, donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de controlar la interacción, dibuja un rígido sistema de comunicación en el aula que obstaculiza el desarrollo de las condiciones más óptimas para la adquisición de la lengua. A este modelo de comunicación se suman otros dos aspectos: la atención exclusiva a la corrección de las formas lingüísticas en la generación de ejemplos de uso de las formas gramaticales estudiadas, y la poca importancia otorgada al aprendizaje significativo, donde el estudiante, como persona, se pueda implicar en el proceso de enseñanza teniendo en cuenta de forma explícita su propia experiencia vital. La falta de atención al significado, a lo que un aprendiente puede querer decir según sus impresiones, su experiencia o su conocimiento del mundo, contribuye a la dificultad de crear el mejor ambiente en el aula que permita un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa.

China no es, hoy en día, un país que, a falta de recursos, de posibilidades de acceso al conocimiento, no tenga más remedio que seguir anclada en antiguos métodos. Es más, existen directrices del Ministerio de Educación chino que, desde 1998, apoyan el sentido comunicativo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. La primera edición de *Español Moderno*, de 1999, podría haber tenido en cuenta estas consideraciones, pero sin embargo se limita a copiar una edición anterior, de 1985, que a su vez se basa, a grandes rasgos, en otra aun anterior, de los años sesenta. Las razones por las que se prefiere continuar esta metodología, evitando la innovación en la didáctica de lenguas en China, son de varios tipos. Su conveniencia está muy relacionada con la evaluación, batuta poderosa que dirige casi absolutamente todo el proceso de enseñanza, pero no hay que descartar aspectos de la cultura china de aprendizaje, como la importancia tradicional de los exámenes, la función de los procesos de memorización (desde el aprendizaje de la lengua materna), la valoración de los textos escritos y la relación

alumno-profesor, que implica considerar las expectativas y de uno y otro (receptor y transmisor de conocimientos, fundamentalmente).

Señala Widdowson (1990: 129) que el diseño de un currículo y su implementación a través de una metodología nunca puede ser simplemente un asunto pedagógico; todas las propuestas pedagógicas tienen que referirse siempre a factores socioculturales en contextos educativos determinados. La aceptación de manuales del estilo de *Español Moderno* no es un detalle puntual, ya que viene amparada por el diseño curricular que gobierna las pautas generales de la enseñanza universitaria de español en China. La metodología empleada ha sido justificada una y otra vez desde distintas perspectivas: la idiosincrasia cultural, las creencias pedagógicas y de aprendizaje, el valor de la experiencia docente del pasado, la influencia del aprendizaje del chino... Por tanto, no parece viable la consideración de una propuesta pedagógica alternativa en las universidades chinas si no se tienen en cuenta los valores, creencias, actitudes e intereses que dominan en la enseñanza actual de lenguas extranjeras. La sección 3 de la presente tesis retomará estas cuestiones, pero antes (sección 2) se introducirá el marco teórico de la competencia comunicativa y de la adquisición de segundas lenguas teniendo en cuenta el marco contextual precedente.

## **SECCIÓN 2. MARCO TEÓRICO**





## INTRODUCCIÓN.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, un aspecto fundamental que define en mayor o menor medida el carácter didáctico de la acción de los profesores es el concepto mismo de lengua que éstos poseen. Otro aspecto fundamental es el conocimiento sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Según Rod Ellis (1985), en su enseñanza siempre existe un fundamento teórico, una "teoría de aprendizaje" manifestada explícitamente (como tal teoría) o no (como una serie de creencias implícitas). La labor fundamental de la disciplina Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) consistiría, entre otras cosas, en lograr que seamos conscientes de nuestro conocimiento implícito sobre el aprendizaje de segundas lenguas a partir del cual actuamos como profesores.

Tanto el saber sobre la *lengua* como el saber sobre el *aprendizaje de segundas lenguas* influyen en la forma en que afrontamos su enseñanza. Por tanto, Lingüística y Didáctica de lenguas pueden estrechar vínculos porque, como profesores, necesitamos una explicitación tanto de uno como de otro saber. Pudiendo dar un mayor énfasis a una o a otra disciplina, lo cierto es que se ha asumido, hasta un grado estable de consenso, la importancia y la necesidad de que el profesor sea consciente de las teorías que atañen a los distintos objetos disciplinares (la lengua, su aprendizaje y su enseñanza). En la enseñanza de lenguas, estas teorías (o creencias) siempre están presentes, de manera más o menos explícita, en la forma en que los profesores preparan las clases, interactúan con los estudiantes, seleccionan determinadas actividades, etc.

La lingüística ha proporcionado dos tipos de fundamentos a la enseñanza de la lengua: teóricos (ideas sobre la naturaleza del lenguaje, tanto desde el punto de vista psicológico como social) y descriptivos (información sobre las propiedades de las lenguas concretas, tanto como abstracciones formales como en la realización del uso) (Widdowson, 1990: 74). Se ha supuesto que, en general, la descripción, y no tanto los aspectos teóricos, es la que ha contribuido (y debe contribuir) de forma más directa a la enseñanza de lenguas (Halliday et al., 1964: 166-7; Corder, 1973: 143). Indudablemente,

las descripciones de la lengua sirven como fuente de información, ofrecen los inventarios que formarán el contenido lingüístico de los sílabos. Desde este punto de vista, se ha asumido que los profesores no necesitan conocer la teoría lingüística subyacente a estas descripciones, y que éstas son fácilmente reconocidas, de forma eminentemente intuitiva, por todos los hablantes de la lengua meta. De ahí, probablemente, nace la idea (y su extensa práctica) de que cualquier hablante nativo, por el mero hecho de serlo, cumple con los requisitos necesarios para ser profesor de su lengua materna como lengua extranjera.

Las descripciones, apunta Widdowson (1990: 75), pueden referirse a tipos de elementos lingüísticos en abstracto o bien a muestras (*tokens*) de elementos lingüísticos tal y como ocurren en contextos de uso. Mientras que aquellas presentan un conjunto de estructuras y le dan a cada una un peso descriptivo idéntico, las *descripciones-muestras* pueden señalar que algunas de éstas ocurren raramente, o están restringidas a un limitado rango de elementos léxicos, confinadas a determinados contextos, o asociadas a significados muy puntuales. Los dos tipos de descripciones obedecen, pues, a dos perspectivas distintas sobre la lengua: la *descripción-tipo* considera la lengua como conocimiento abstracto, mientras que la *descripción-muestra* la ve más como comportamiento real. Hasta qué punto estas descripciones son complementarias es algo que está directamente relacionado con la relación entre competencia y actuación, siendo un tema de debate que Widdowson refiere con dos ejemplos sencillos acerca de la reflexión de una u otra perspectiva:

- Por un lado, se sostiene (Sinclair, 1985) que las descripciones-tipo son insuficientes como fuente de referencia para la enseñanza. La lengua presentada pedagógicamente debería ser una proyección de la que ocurre realmente.

- Por otro lado, pueden preferirse las abstracciones de la descripción-tipo en ocasiones en que puedan activar eficientemente los procesos de aprendizaje. Así, las oraciones-

ejemplo, descontextualizadas y de uso poco frecuente<sup>23</sup> "parecen tener una cierta realidad psicológica para hablantes nativos como unidades de conocimiento, a pesar de su anormalidad como unidades de comportamiento [...] Esta realidad intuitiva de tales estructuras se ha mantenido también por el hecho de que generaciones de profesores de lenguas han reconocido que los ejemplos-tipo juegan un papel relevante en las primeras etapas de aprendizaje" (Widdowson, 1990: 76-7).

Frente a este debate, Widdowson sostiene que las descripciones (tanto de tipos como de muestras) no pueden determinar lo que hacen los profesores. Su actuación debe estar referida a una decisión pedagógica, pero ésta debe a su vez fundamentarse en una comprensión de las asunciones teóricas que subyacen a las distintas descripciones lingüísticas. Propone, por tanto, una mayor relevancia de la teoría lingüística, ya que "ésta proporciona una perspectiva general sobre la naturaleza de la lengua que influye en los principios pedagógicos e indica cómo se pueden adaptar distintas descripciones para su empleo en el aula". Los principios básicos adoptados en la especificación de los sílabos, diseño de materiales y elección de los métodos,

... no se han extraído de las descripciones determinadas de las lenguas sino de ideas, asunciones y creencias sobre la lengua en general. Me parece completamente apropiado que esto deba ser así. Aunque los profesores encuentren descripciones en diccionarios y gramáticas de inmenso valor como fuentes de referencia, en definitiva dependerá de ellos cómo se han de aplicar y evaluar las ideas teóricas en el tratamiento pedagógico de la lengua (Widdowson, 1990: 77).

Como vemos, se trata de una postura diametralmente opuesta a la que se plantea para la enseñanza del español en China, según la cual cualquier consideración sobre metodología, diseño curricular y elección de materiales debe partir de un análisis descriptivo-contrastivo del español en relación con el chino (apéndice II). Frente a la correspondencia histórica entre las distintas teorías lingüísticas generales y la enseñanza

---

<sup>23</sup> Widdowson cita dos ejemplos: *The birds are singing. The farmer killed the duckling*. Los ejemplos del manual *Español Moderno* obedecen en su mayoría a una *descripción-tipo*, donde se busca la representación del conocimiento abstracto de la lengua.

de lenguas que ha tenido lugar en Occidente, en China se perpetuó una forma propia de concebir la enseñanza asociada a la visión estructuralista de la lengua, pero que, en lugar de rechazar el método de gramática-traducción (anterior al estructuralismo, y dominante en la historia de la enseñanza de lenguas), lo asume y lo combina, en una yuxtaposición que puede parecer muy extraña en Occidente.

El generativismo no dio lugar, de forma tan evidente como lo hizo el estructuralismo respecto al método audiolingual, a un método determinado, pero supuso una crisis del modelo anterior y sentó las bases para el cambio de paradigma en la enseñanza, orientada a la comunicación. Al conductismo como fundamento psicológico del aprendizaje se opuso el enfoque mentalista de Chomsky, que acentuaba el papel activo del aprendiente y minimizaba la importancia de la imitación y el refuerzo. A la memorización se opuso el extenso empleo de reglas gramaticales y una enseñanza deductiva de la gramática, bajo la asunción de que existe una Gramática Universal que especifica la forma esencial que podía tomar cualquier lengua. El *análisis contrastivo*, nacido en el seno del estructuralismo, cuyo objetivo era predecir los errores de los aprendientes basándose en las diferencias entre las lenguas y la asumida equiparación de las mismas con el mayor o menor grado de dificultad para su aprendizaje, dejó de ocupar la principal aproximación a una comprensión de la adquisición de lenguas extranjeras, dando paso al *análisis de errores* y a la incorporación cognitivista del concepto de *interlengua*.

En China, sin embargo, siguió la costumbre de combinar estas oposiciones, y en lugar de sustituir la práctica de la memorización mecánica por la interiorización de reglas, se produjo una adición de las nuevas teorías que se vería reflejada en el diseño del material didáctico. Como hemos visto, hoy en día, al menos para la enseñanza del español, se sigue valorando el análisis contrastivo, al lado de una incipiente aproximación a los modelos comunicativos.

En Occidente hubo un período de desorientación a partir del cual (principios de los años setenta) se empezaron a estudiar con detenimiento y de forma más o menos

autónoma los procesos de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), dando lugar a una disciplina de la que el profesor no puede mantenerse al margen. Al mismo tiempo, comenzó un período (que abarca hasta la actualidad) "caracterizado por un reencuentro entre lingüistas y docentes" (Pastor, 2004: 91):

Es el momento de la lingüística textual y la pragmática, por un lado, y del enfoque comunicativo, por otro. Efectivamente, la vigencia actual de modelos teóricos de índole pragmática y textual viene a coincidir en muchos de sus postulados con los propuestos por el enfoque nociofuncional inicialmente y por el resto de enfoques que le siguieron que comparten el calificativo de «comunicativos». El paradigma lingüístico también incorpora importantes avances de la teoría lingüística en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Algunos de los puntos fundamentales que comparten las citadas propuestas teóricas y metodológicas son: la superación del límite oracional; la competencia comunicativa como objeto de descripción teórica y como objetivo de aprendizaje; una concepción de la lengua como fenómeno global y dinámico; y la interdisciplinariedad como medio de trabajar el lenguaje (Pastor, *Ibíd.*).

En el contexto chino de enseñanza, sin embargo, aun queda mucho camino por recorrer para que, al menos, tenga lugar una toma de conciencia sobre la importancia de la competencia comunicativa en el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Una tarea que se presenta especialmente relevante en China consiste en evitar los errores, malentendidos y simplificaciones que sufrió la aplicación de los métodos orientados al uso comunicativo en los contextos occidentales de enseñanza. Para ello, conviene, en primer lugar, definir los conceptos básicos que entran en juego en las teorías subyacentes (de lingüística y de ASL) a una enseñanza orientada a la comunicación. La idea de competencia comunicativa es compleja y en ella están implicados temas de distinta procedencia: lingüística general, análisis del discurso, pragmática, teoría de la gramática, sociolingüística... Dar cuenta de su historia, desde la perspectiva de la clásica dicotomía entre sistema y uso (especialmente, desde la forma originaria competencia/actuación), ayudará a comprender su evolución teórica desde Canale y Swain (1980), Bachman (1990), el Consejo de Europa (2001), Celce-Murcia (2007)..., pero sobre todo

permitirá abolir la errónea y simplificadora interpretación de competencia comunicativa como solamente la capacidad de producir enunciados marcados por alguna función ilocutiva: pedir permiso, presentarse, recomendar, estar de acuerdo, etc. En las clases de español de las universidades chinas, como se ha visto en el capítulo anterior, ni siquiera está presente esta marcación ilocutiva en la "comunicación" de los estudiantes (las exposiciones que inician las clases), por lo que la interpretación de competencia comunicativa en este contexto es, presumiblemente, aun más simplificadora. Las conclusiones generales de la ASL nos suministran el soporte teórico necesario para defender el uso comunicativo, la producción en el aula, los diferentes tipos de negociación, el papel central del estudiante, la consideración de su gramática interna, etc. Asimismo, a los límites de un programa estructural y los límites de la interacción en sí mismos, debemos sumar los límites impuestos por la cultura china de aprendizaje, menos compatible con las propuestas comunicativas.

En segundo lugar, es preciso describir e interpretar las incongruencias y los fallos encontrados en el enfoque comunicativo y su aplicación metodológica (tanto en Occidente como en China), por lo que se requerirá una descripción de lo que se entiende por lengua, enseñanza y aprendizaje según los dos paradigmas que sintetizan la metodología empleada: el paradigma estructural, orientado al conocimiento sistemático de la lengua, y el paradigma comunicativo, orientado al uso de la lengua en contextos reales. Sería ingenuo afirmar que en la presente tesis se descubrirán las claves que solucionen la discordia; éstas, de existir, son siempre relativas al contexto educativo, cultural, donde entra tanto la presión institucional y la actitud de los docentes como la motivación y estilos de aprendizaje de los aprendientes. Por otro lado, si los profesores y los estudiantes de ese contexto no identifican (expresamente) problema alguno relacionado con un enfoque estructural, las propuestas didácticas quedarán suspendidas en un terreno ajeno, inútiles e incomprensibles. Para evitar esta situación, es imprescindible incluir los motivos más recurridos (por los docentes chinos) que desatienden este tipo de propuestas: la cultura china de aprendizaje, la idiosincrasia del aprendiente chino, la tradición educativa. Por tanto, será necesario traer a colación los distintos elementos

culturales que pueden intervenir en la consecución o el fracaso de una implantación metodológica comunicativa en China.

La presente sección general desarrolla, con la parcialidad que implica la atención dirigida al contexto chino, el primer apartado de esta serie de tareas que se estiman necesarias para una mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Está dividido en dos capítulos, que se corresponden con las bases teóricas sobre la competencia comunicativa (capítulo III) y las aportaciones de la ASL en el conocimiento de los factores implicados en el aprendizaje (capítulo IV), elementos teóricos que consideramos paralelamente a sus implicaciones en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas en el contexto chino.





## CAPÍTULO III

### Competencia comunicativa. Implicaciones en el contexto chino de enseñanza.

#### INTRODUCCIÓN.

El concepto de competencia comunicativa se ha mantenido, desde su acuñación en 1972 por Dell Hymes hasta nuestros días, como fundamento teórico primordial de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras (CLT o *communicative language teaching*, método o enfoque comunicativo) y como objetivo prioritario de su aprendizaje. Investigadores en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas como Michael Canale, Merrill Swain, Sandra Savignon, Henry Widdowson, Bachman o Celce-Murcia (por citar a los más conocidos) lo han tratado en profundidad, ampliándolo en mayor o menor medida. En el presente apartado recordaremos los orígenes de la competencia comunicativa y trazaremos una historia de su evolución. Como el sentido último es intentar arrojar algo de luz al contexto chino de enseñanza, y dado que en el mismo el tema parece ignorarse por completo, conviene no alejarse del origen primero de la idea en cuestión: la competencia comunicativa surgió por una insatisfacción con la distinción chomskiana entre *competencia* y *actuación*, y busca, fundamentalmente, establecer el estatus de *competencia* para aspectos del comportamiento lingüístico que se atribuyeron

indiscriminadamente a la categoría de *actuación* (Widdowson, 1990: 40). Sin perder de vista este origen, se hará referencia a las aportaciones teóricas que implican una dualidad básica entre el sistema y el uso lingüísticos, con especial atención a su relevancia en cuestiones de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Posiblemente, el autor que más y mejor ha contribuido en la descripción de tales dicotomías y al análisis teórico extraído de las mismas, sobre la enseñanza de lenguas, es Henry G. Widdowson. Los siguientes pares de ideas son tratados (con mayor o menor originalidad) por el autor, conceptos que Stern (1983: 179) encabeza con el título común de categorías lingüísticas / categorías comunicativas:

<i>Categorías lingüísticas</i>	<i>Categorías comunicativas</i>
Corrección	Adecuación
<i>Usage</i> (uso - sistema)	<i>Use</i> (uso comunicativo)
Significación	Valor
Oración	Enunciado
Proposición	Acto ilocutivo
Cohesión	Coherencia
Destrezas lingüísticas (por ejemplo: hablar y oír)	Aptitudes comunicativas (por ejemplo: escuchar, decir)

Otros conceptos tratados por el autor, naturalmente relacionados, y que trataremos en este capítulo, son los siguientes:

Analizabilidad	Accesibilidad
Símbolo	Índice
Conocimiento sistemático	Conocimiento esquemático
Descripción-tipo	Descripción-muestra
Significado como <i>medio</i>	Significado como <i>mediación</i>

Según Cook y Seidlhofer (1995: 10-11), las dicotomías presentadas por Widdowson parecen, por naturaleza "simplificaciones, que convierten complejas interacciones dinámicas en alternativas extremas", sin embargo, no ofrecen una visión simplificadora sino, al contrario, toman un determinado concepto y "lo resitúan en un entorno más complejo que hace justicia tanto al principio científico de aislamiento para el análisis, como a la complejidad del lenguaje humano y su aprendizaje. Así, el primer término

suele referirse a un elemento teórico, mientras que el segundo lo contextualiza, incluyéndolo más que excluyéndolo, reconectándolo a la práctica y evitando un tratamiento compartimentado".

En el caso del contexto chino, es evidente que el mayor peso en el tratamiento metodológico, la presentación del sílabo y la forma de aprender español recae en el lado de las categorías lingüísticas, lo que apunta, como hemos visto, a un enfoque orientado más al conocimiento sistemático de la lengua que a su uso en contextos comunicativos. El sentido de presentar "el otro lado" no obedece a una confrontación gratuita sino a la voluntad de reconciliar los dos extremos, objetivo que requiere más una actitud moderada y comprensiva que de crítica o exaltación por uno u otro lado.

## 1. ORÍGENES. REFERENTES LINGÜÍSTICOS DE LA DICOTOMÍA ENTRE SISTEMA Y USO.

Un tema común de la lingüística y de la enseñanza de lenguas ha sido el referente a la dicotomía entre el conocimiento de la lengua como sistema y el uso que de tal sistema hacemos para comunicarnos. Desde el punto de vista lingüístico, se ha discutido mucho desde que Saussure propusiera la dualidad *langue/parole* para dar cuenta de la realidad lingüística en un grado más amplio que el concebido hasta entonces por la gramática normativa. Noam Chomsky, desde unos presupuestos parecidos a la teoría de Saussure, pero distintos según la naturaleza de aplicación de esta distinción<sup>24</sup>, propuso la dualidad *competencia/actuación*. Si la *competencia* es la representación mental de las reglas lingüísticas que constituyen la gramática interiorizada del hablante-oyente, la *actuación* consiste en la comprensión y producción de lengua. La competencia estaría relacionada con el conocimiento tácito, inconsciente, de las estructuras lingüísticas, mientras que la actuación remitiría al uso de la lengua en situaciones concretas.

Sin embargo, tanto el estructuralismo de Saussure como la lingüística generativa de Chomsky centran su atención en el sistema (*langue* y *competence*, respectivamente), y no ofrecen un modelo de habla o actuación que dé cuenta de las implicaciones del uso real de la lengua para comunicarnos. Si para Saussure, una lingüística de la *parole* sería muy difícil de describir, dado que las particularidades individuales son muy variadas y heterogéneas, para Chomsky, la *performance* es una categoría residual secundaria, incidental y periférica. El factor comunicativo formaría parte, en todo caso, de las individualidades de actuación, siempre sujetas a múltiples circunstancias que desvirtuarían la

---

<sup>24</sup> Para Saussure, la lengua remitiría a un conocimiento común compartido socialmente, una visión que, según Widdowson (1996: 25), se asemejaría a la imagen de un libro con múltiples copias y distribuido a toda una comunidad. Para Chomsky, la competencia no es tanto un fenómeno social como psicológico, no tanto una generalidad compartida como un don genético de cada individuo. La *langue* se concebiría como un conocimiento que – prosigue Widdowson– se preguntaría qué es lo distintivo de cada lengua como fenómeno social, mientras que el conocimiento relativo a la competencia centraría su atención en cuál es lo distintivo del lenguaje en general, así como su especificidad en la especie humana.

competencia ideal, la estructura gramatical universal que cada hablante tiene en forma latente:

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son sus limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real (Chomsky, 1965: 3).

Lo que es central en la representación del lenguaje de Chomsky es una serie de principios que definen la facultad innata del lenguaje del ser humano y que determinan los parámetros de la Gramática Universal. Desde este punto de vista, no interesan las funciones comunicativas cuyas formas tienen lugar en contextos reales de uso. En realidad, para Chomsky, la lingüística no trataría sobre la lengua, entendida ampliamente como fenómeno sociocultural, sino sobre la gramática, y especialmente sobre la sintaxis (Widdowson, 1996: 27).

Con todo, la lingüística generativo-transformacional de Chomsky suponía una respuesta de gran valor teórico a los presupuestos conductistas que concebían la adquisición de la lengua como una serie de hábitos, formados en función de estímulos y respuestas en el entorno del niño. A la formación mecánica de hábitos lingüísticos (posición de la psicología conductista de Skinner y del estructuralismo norteamericano de Bloomfield), Chomsky opuso un modelo ideal que daba espacio a la creatividad del ser humano en el uso del lenguaje: cómo a partir de un número limitado de reglas, podemos *crear* un número ilimitado de oraciones.

Si la discordia entre Bloomfield y Chomsky tenía lugar en Norteamérica, en Europa ya estaba asentada, desde la fundación del Círculo Lingüístico de Praga en 1926, una rama del estructuralismo que defendía el uso de la lengua como factor determinan-

te de una teoría lingüística. En las *Tesis de 1929* se establecían las bases de la lingüística funcional o *funcionalismo*:

La lengua, producto de la actividad humana, comparte con tal actividad su carácter teleológico o de finalidad. Cuando se analiza el lenguaje como expresión o como comunicación, la intención del sujeto hablante es la explicación que se presenta con mayor naturalidad. Por esto mismo, en el análisis lingüístico, debe uno situarse en el punto de vista de la función. Desde este punto de vista, la lengua es un sistema de medios apropiados para un fin. No puede llegarse a comprender ningún hecho de lengua sin tener en cuenta el sistema al cual pertenece (Trnka *et al.* 1980: 30-1).

Desde el punto de vista funcional, la lengua es un fenómeno social formado por un conjunto de subsistemas que se actualizan en las situaciones comunicativas concretas, según los propósitos de los hablantes. El paradigma funcional juzga la lengua, pues, como instrumento de interacción social, siendo uno de sus objetivos fundamentales "revelar la mediación de la lengua respecto a lo que hacen y logran las personas con ella en la interacción social" (Dik, 1989: 3).

Para los funcionalistas, no existe una rígida oposición entre lengua y habla, sino una visión dinámica y complementaria que trata de arrojar al sistema lingüístico la luz de las formas de uso. El funcionalismo lingüístico ha existido en distintas "escuelas" de diferentes países a lo largo del siglo XX. Lejos de revisar cada una de ellas, tomemos una clasificación general donde la asociación forma–función está estrechamente implicada, distinguiendo entre Lingüística Funcional y Pragmática, consideradas ambas en oposición al *formalismo* chomskiano y al estructuralismo formal. Widdowson (1996) las describe como:

- Aquella que centra su atención en las *funciones internas* de las formas del código lingüístico, las funciones de los elementos en cuanto componentes de un sistema que depende del uso comunicativo de sus hablantes: cómo el uso social de la lengua ha ido configurando los elementos formales que la constituyen. Es-

tudiaría cómo influye el entorno y los usos comunicativos en la codificación lingüística de las formas de pensar, la percepción de la realidad, los valores culturales, etc.

- Otra tendencia centra su interés en las *funciones externas* de las formas lingüísticas: no tanto lo que significa la lengua, sino lo que la gente quiere dar a entender con el uso de la lengua. Es el punto de vista de la Pragmática, donde se considera la conexión forma-función no según su *potencial de significado* codificado sino según su realización concreta en la comunicación. Conocer una lengua incluye saber cómo se accede a la gramática (y a otros aspectos de la lengua) para expresar significados apropiados a los diferentes contextos en los que tiene lugar la comunicación.

El terreno donde se iba a cuestionar la competencia lingüística, tal y como Chomsky la entendía, ya estaba suficientemente abonado. Influido por Roman Jakobson, fundador de la escuela de Praga, que ya había publicado su teoría de las funciones comunicativas, Dell Hymes, en 1972, partiendo de un punto de vista sociocultural, acuñó el concepto de *competencia comunicativa*, el cual describe tanto el conocimiento lingüístico como la habilidad de uso que cada hablante posee. Hymes hace una crítica de la *competence* de Chomsky, subrayando la "necesidad de situar la teoría lingüística dentro de una teoría sociocultural más amplia", ya que "existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles". La competencia comunicativa sería una ampliación del concepto chomskiano que daría cuenta no sólo de la competencia gramatical sino también de la adecuación contextual según las reglas sociolingüísticas propias de cada cultura. Dentro de este marco se añadiría la factibilidad (donde se ajustarían los elementos psicolingüísticos como la limitación de la memoria o los mecanismos de percepción) y el hecho de que un acto de lengua (o de otro sistema) se dé en la realidad (las probabilidades de ocurrencia).

Resumiendo, se puede afirmar que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado es-

tán conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad (Hymes, 1972: 41).

Hymes y Gumperz iniciaron las investigaciones que darían lugar a la etnografía de la comunicación, que estudia la cultura de los pueblos a través de sus patrones comunicativos. Los autores ofrecen varias definiciones de la competencia comunicativa. Así, desde el punto de vista de la interacción, Gumperz (1982: 58) la define como "el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional". Desde el punto de vista de la ampliación a la idea chomskiana, Gumperz y Hymes (1972) dan cuenta de la competencia comunicativa como:

Aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se pretende distinguir entre lo que el hablante conoce —cuáles son sus capacidades— y cómo actúa en instancias particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos papeles, y tratan de explicar su uso lingüístico para auto-identificarse y para guiar sus actividades.

La etnografía de la comunicación comparte con la Pragmática el interés por el uso lingüístico en contextos sociales determinados. Desde aquél ámbito, Saville-Troike (1982: 63) señala que la competencia comunicativa

... incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién se puede o no se puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas con diferentes estatus o papeles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo



preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

El estudio de las situaciones comunicativas prototípicas de una determinada cultura dibujará la competencia comunicativa de sus hablantes, en cuanto se refiere a los condicionantes y convenciones sociales que enmarcan la comunicación. Hymes (1974) describe los ocho componentes que constituyen un acontecimiento comunicativo, presentados en el acróstico SPEAKING:

**S**ituation (situación), espacial y temporal; escena psico-social.

**P**articipants (participantes), sus características culturales y sus relaciones entre sí.

**E**nds (finalidades).

**A**ct sequences (secuencias de actos), estructura y temas de la interacción.

**K**ey (clave), grado de formalidad o informalidad de la interacción.

**I**nstrumentalities (instrumentos): canal, variedades de habla, lenguaje no verbal.

**N**orms (normas), de interacción e interpretación.

**G**enre (género): tipo de interacción y secuencias discursivas.

La atención al contexto comunicativo, su estudio sistemático desde la recogida de datos y la interpretación de los distintos rasgos culturales transmitidos por el lenguaje, favorecerá el desarrollo de la sociolingüística. Michael Halliday, en su obra *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, de 1978, presenta dos perspectivas desde las que investigar el lenguaje: el punto de vista del *inter-organismo*, y el punto de vista del *intra-organismo* (1878: 10–15). La habilidad de hablar y entender surge, y tiene sentido, sólo porque hay otras personas alrededor, y en este sentido se puede hablar de un fenómeno social que, por tanto, será estudiado desde un punto de vista inter-orgánico, social o de comportamiento. Pero también es posible investigar el lenguaje desde el punto de vista de la estructura interna de tales organismos, considerando, pues, los procesos cerebrales que tienen lugar en la comprensión y la

producción de la lengua, así como en su aprendizaje. En este caso la perspectiva adoptada es intra-orgánica, psicológica, y se centra en la investigación del lenguaje como conocimiento. El contraste aludido no sería social *versus* individual, sino más bien social (de comportamiento) *versus* psicológico. Con esta distinción, Halliday hace referencia a los movimientos de investigación lingüística que tuvieron lugar durante la segunda mitad del siglo XX: por un lado las teorías nativistas, de las que Chomsky es el mayor exponente, y por otro las que muestran una mayor preocupación por el aspecto social de la lengua (lingüística funcional), que vienen a equilibrar la balanza de los estudios lingüísticos. Lo importante de su exposición no es tanto dejar constancia de una realidad como de defender la complementariedad de estas perspectivas, superando la posición intra-orgánica que negaba el factor social del entorno del ser humano. Como Hymes (1972), Halliday sostiene la existencia de un *conocimiento acerca del uso* de la lengua en contextos determinados, por tanto el comportamiento lingüístico es una forma de conocimiento. Así,

Aunque el foco de atención sean los aspectos sociales del lenguaje —del lenguaje como comunicación entre organismos— uno se pregunta todavía lo que es en esencia una pregunta de tipo intra-orgánico: ¿cómo sabe el individuo *cómo* comportarse de esta forma? Podemos referirnos a esta cuestión como psicopsicolingüística: es el comportamiento externo del organismo mirado desde el punto de vista de los mecanismos internos que lo controlan (Halliday, 1978: 13).

El sentido de la complementariedad concluiría en el carácter inseparable de uno y otro punto de vista: si el potencial de interacción implica la disponibilidad de ciertas estructuras internas, el sentido contrario también es cierto: el hecho de que nuestro cerebro posea la capacidad del lenguaje (almacenamiento y uso), implica que tenga lugar la comunicación. Así, de la misma forma que la lengua como *conocimiento* puede utilizarse para dirigir la atención hacia fuera (con conceptos como los actos de habla), la interpretación social de la lengua como *comportamiento* puede utilizarse para dirigir la atención hacia el individuo. Halliday parte de este último sentido: explicar la naturaleza del individuo (su potencial lingüístico) como derivación y extensión de su participación

en el grupo. Esta aproximación supone el punto de vista funcional: el aspecto social del lenguaje pasa a ser el punto de referencia del aspecto biológico.

Halliday no pretende, pues, realizar una caracterización de un tipo de conocimiento o competencia (la *competencia comunicativa* de Hymes) para describir los usos de lengua en contextos de situación concretos. Según el autor (1978: 37), Hymes ha empleado una perspectiva intra-orgánica (el punto de vista psicológico que trata del lenguaje como facultad y como conocimiento o competencia) para estudiar cuestiones esencialmente inter-orgánicas (relativas a la interacción lingüística en contextos de uso), llevando a cabo una especie de *psicosociolingüística*. Halliday se opone a este punto de vista, ya que

No hay necesidad de traer la cuestión de lo que el hablante sabe; el trasfondo de lo que hace es lo que puede hacer –un potencial, que es objetivo, no una competencia, que es subjetiva (Halliday, 1978: 38).

Una perspectiva inter-orgánica no puede sostener la dicotomía entre competencia y actuación, gramaticalidad y aceptabilidad, debido al alto nivel de idealización que supone la noción de competencia. Sin embargo, sí puede contar con el "caótico" mundo de la actuación y realizar descripciones de *tipos de situación*, por ejemplo, que darían cuenta de lo que un hablante puede hacer lingüísticamente: su *potencial de significado*. Es interesante considerar este concepto, potencial de significado, pues, como mencionan Canale y Swain (1980: 18) y Sandra Savignon (1991: 264), se puede comparar con el de competencia comunicativa (tal como lo formuló Dell Hymes). Halliday hace hincapié en los fenómenos lingüísticos, el uso comunicativo de la lengua en situaciones concretas, no como fruto de un conocimiento o competencia de uso sino como una realización del potencial de significado que posee el hablante para esa situación concreta en que está utilizando la lengua. El usuario de la lengua dispone, pues, de varias opciones de uso según el contexto en el que se encuentra. Su capacidad de comunicar, de emplear la lengua de forma apropiada en un contexto determinado, viene dada por el potencial de

significado que el usuario posee: lo que puede querer decir, esto es, de qué opciones dispone antes de actualizar la que "elegirá" según el sistema y el contexto de situación de que se trate. Esta elección, no demasiado libre, pues está determinada en un grado importante por el sistema lingüístico y por el contexto social, es la actualización de ese potencial. Si los contextos convencionales de uso determinan el potencial de significado (conocimiento semántico), éste determina —según Halliday— lo que el hablante puede decir (conocimiento gramatical).

La interrelación de gramática y pragmática en el proceso comunicativo nos permite considerar la competencia no sólo como un *conocimiento* en abstracto (competencia lingüística, o gramatical), sino también como la *habilidad* para aplicar este conocimiento según las convenciones sociales, esto es, según el contexto real donde tienen lugar los actos comunicativos (competencia comunicativa). Por su parte, la actuación (*performance*) consistiría en "los casos particulares de comportamiento que resultan del ejercicio de [aquella] habilidad y no como mero reflejo del conocimiento" (Widdowson, 1996: 28).

La conexión entre lenguaje y contexto en los estudios sociolingüísticos trata de superar la dicotomía competencia/actuación, a favor de la consideración social de la lengua como punto de partida, manteniendo el foco de atención en la comunicación real entre los hablantes de una lengua. En qué medida se produce esta conexión, mediada por el potencial de significado o por la competencia comunicativa, en el aprendizaje de una lengua extranjera, ha sido (y continúa siendo) un tema de debate en todas las disciplinas relacionadas con tal aprendizaje: Didáctica de lenguas, Lingüística aplicada, Psicología cognitiva, Adquisición de Segundas Lenguas... Canale y Swain muestran sus reservas en la aplicación de algunos conceptos extraídos de la lingüística funcional para la pedagogía de segundas lenguas. Así pues, las implicaciones que el concepto de potencial de significado tenía, según Halliday, para los hablantes de una misma lengua, no se pueden aplicar a aquellos que están aprendiendo un nuevo código, al menos en su fase inicial. Halliday señalaba que el potencial de significado está determinado por

los contextos convencionales de uso, mientras que el conocimiento gramatical (lo que un hablante puede decir) viene a su vez determinado por el potencial de significado. Para Canale y Swain es inaceptable que "se traten las opciones gramaticales en las *primeras* etapas del aprendizaje como surgiendo sólo de las opciones semánticas e indirectamente de las opciones de índole social" (1980: 21). En todo caso, las opciones semánticas estarían determinadas por "ciertos aspectos de la cognición humana" (p. 19) (punto de vista intraorgánico). Si bien es posible que en una etapa avanzada de aprendizaje las opciones gramaticales sí sean una realización directa del potencial de significado, en las etapas iniciales —sostienen los autores— no puede ser: la comunicación significativa, en este caso, depende exclusivamente del conocimiento gramatical. Es más realista —concluyen— el camino inverso: que lo que uno puede decir, el conocimiento gramatical inicial, determine lo que pueda dar a entender, de manera que los significados están restringidos por los medios gramaticales de expresión. Asimismo, no consideran razonable "dar una primacía al comportamiento social sobre las opciones semánticas para caracterizar lo que uno puede querer decir en una lengua" (p.19). Están de acuerdo en que debe haber una referencia a las opciones del comportamiento social para la caracterización de una teoría semántica, pero éstas no pueden limitar el conjunto de intenciones comunicativas del hablante.

Halliday partía de que el hablante *ya sabe* cómo comportarse en su propia lengua, en situaciones comunicativas concretas. Su punto de vista se dirigía al estudio de la lengua en su aspecto social, y en este sentido es lógico que las nociones *psicosociolingüísticas* estuviesen fuera de su campo de interés. En cambio, la didáctica de lenguas siguió aplicando aquella perspectiva intraorgánica, subjetiva, que considera el lenguaje como facultad y conocimiento, a la competencia de uso, es decir, a algo que pertenece a un ámbito distinto: la interacción lingüística en contextos comunicativos reales, objetivos. Esto produjo una visión simplificadora en la pedagogía de segundas lenguas, como veremos más adelante, al establecer como suficientes ciertas "reglas funcionales" para lograr el objetivo de la competencia comunicativa. Lo cierto es que ésta, y las condiciones más óptimas para que tenga lugar su desarrollo en contextos de enseñanza, son

mucho más complejas de lo que en un principio (años setenta) se pensaba. No basta con una exposición indiscriminada de input, por muy *comprendible* que éste sea, sino que importa la cantidad y calidad de las interacciones del estudiante con el profesor y con el resto de estudiantes o hablantes nativos. Para un desarrollo eficaz de la competencia comunicativa es precisa una disposición para comunicarse (*willingness to communicate*, McCroskey y Richmond, 1987), donde entran factores afectivos, motivacionales y culturales de gran importancia en el aprendizaje. En el contexto chino de enseñanza, la disposición para comunicarse de los estudiantes tiene unas características determinadas que deben comprenderse por los profesores nativos si se pretende lograr el objetivo de que sus alumnos desarrollen la competencia comunicativa en la L2.

Debemos preguntarnos hasta qué punto o en qué sentido el uso de la lengua, la *actuación*, puede acomodarse a un tipo de *competencia* o conocimiento que pueda o deba ser enseñado en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Una buena parte de las normas que regulan el uso adecuado del lenguaje es compartido por la mayoría de los hablantes de todas las lenguas. El sentido común y los conocimientos previos de los mismos evitaría la necesidad de *enseñar* determinadas "reglas de uso" que manifestarían (supuestamente) la conexión entre contexto y lengua. Evidentemente, el aprendiente posee estas habilidades de uso en su lengua materna, y lo que necesita es una "traducción" del mismo a la lengua meta, es decir, sólo la competencia gramatical y léxica sería necesaria para adquirir esas habilidades de uso (Swan, 1985). Sin embargo, no se trata tanto de enseñar esta habilidad o el sentido de las funciones comunicativas (y ni mucho menos, desde cero), como de situar las nuevas estructuras gramaticales y el léxico en contextos comunicativos donde los aprendientes puedan participar significativamente. La asociación de elementos lingüísticos con situaciones contextuales percibidas, e incluso la inclusión del aprendiente como "actor" de un escenario donde se representa un determinado acto comunicativo, favorece al menos las condiciones para que aquella disponibilidad de comunicarse tenga lugar. De este modo entramos en el terreno de la metodología, en un desarrollo del paralelismo que sugiere Widdowson (1990: 40) respecto a la dicotomía que estamos considerando:

... parece razonable sugerir que la distinción competencia/actuación puede marcar también la división de responsabilidad entre sílabo y metodología; el primero especificando el conocimiento a adquirir y la última proporcionando las condiciones para su realización desde el punto de vista del comportamiento (*its behavioral realization*).

Por tanto, podemos decir que la metodología de enseñanza es la piedra angular que puede ajustar las condiciones de aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa. Pero, ¿en qué medida ha operado eficientemente una metodología en la consecución de los objetivos didácticos comunicativos de un diseño curricular? Desde que se empezara a considerar la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas en Occidente, hace más de treinta años, se han sucedido numerosos malentendidos, aplicaciones de teorías mal interpretadas, simplificaciones excesivas y un vaivén de atención a la forma o al significado que parecía responder más a modas pasajeras que a fundamentos teóricos sólidos. Con la perspectiva del tiempo, parece natural que el cambio de paradigma de un estilo de enseñanza tradicional a un enfoque comunicativo no se produjese de una vez, sino de forma gradual, después de numerosas tentativas. Durante todo este tiempo ha tenido lugar una evolución teórica y práctica en la forma de incorporar las condiciones para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. Factores conocidos como el papel del *output* (la producción oral y escrita; Swain, 1985, 1995), la disposición para comunicarse, o más novedosos, como el carácter *ecológico* (el papel de los oyentes en la producción oral; Erickson, 1996), o la *escucha activa* (la predisposición a escuchar al otro no como productor de palabras, sino como persona; Arnold, 2001) son sólo algunos ejemplos que dan fe del desarrollo en la investigación sobre la competencia comunicativa.

## 2. MODELOS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA.

El debate sobre la competencia comunicativa, lejos de ser algo superado o falto de interés por mantenerse desde hace más de treinta años, no puede dejar de estar entre las preocupaciones de los profesores. En un mundo que tiende a la globalización, si se pretende que el aspecto positivo de la misma salga a flote, debemos hacer más por la comprensión intercultural, por la comunicación entre culturas muy distintas. La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas es sólo un eslabón, quizás muy pequeño, pero importantísimo, en esta cadena del entendimiento cultural. Ya no podemos ver la competencia comunicativa como una moda que pasó, estando rodeada de otros movimientos que sí fueron moda, porque pasaron. Debe resaltarse su importancia en todos los contextos donde se imparte una enseñanza de idiomas, pero tal vez sea un contexto como el chino el que merezca la atención especial de un análisis de este concepto. La comunicación, en China, está más determinada por las relaciones sociales de los interlocutores que por el deseo personal de expresarse. La expresión abierta está restringida a registros informales, en contextos donde existe bastante confianza. En Occidente, en cambio, este límite es más flexible, pudiendo comprobarse que las aulas (un contexto formal en China), y especialmente las de lenguas extranjeras, propician y manifiestan la expresión individual de opiniones e impresiones. La revisión de los distintos modelos descriptivos y operacionales de la competencia comunicativa revelará los elementos que necesitan un mayor hincapié en el contexto chino, al tiempo que, teniendo en cuenta las características chinas de aprendizaje, se podrán identificar aquellos elementos que presentan una mayor posibilidad de implementación en la enseñanza.



## 2.1. Canale y Swain. Savignon.

La dicotomía competencia/actuación se trasladó al ámbito de la enseñanza a través de una noción más amplia de la lengua que recogía no sólo el conocimiento gramatical, sino el conocimiento del uso apropiado de la lengua en situaciones concretas. Si bien durante los años setenta se intensificó este debate, la primera aplicación teórica del concepto de competencia comunicativa a la enseñanza de lenguas tuvo lugar durante los años ochenta, a raíz del artículo de Micheael Canale y Merrill Swain *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, de 1980. Este artículo, junto a su sucesor, en 1983, *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, de Michael Canale, sentaron las bases del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, repercutiendo en gran medida en posteriores modelos y aplicaciones didácticas, hasta el punto de que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) se fundamenta en buena parte en las aportaciones de estos autores.

Canale y Swain (1980) hacen una revisión de los antecedentes teóricos sobre la competencia comunicativa, comenzando con la dicotomía chomskiana de competencia y actuación, y posicionándose, siguiendo la línea de Hymes y centrándose en las aplicaciones pedagógicas de la enseñanza de lenguas, en la ampliación del concepto de competencia. Halliday (1978) y Kempson (1977) piensan que una teoría que caracteriza la habilidad de un hablante para usar la lengua en contexto, una teoría de la competencia comunicativa, es simplemente una teoría de la actuación. Sin embargo, para Canale y Swain, el estudio de lo que llaman *competencia sociolingüística*<sup>25</sup> está excluido en esta interpretación. Para ellos,

es razonable asumir que existen aspectos de la competencia sociolingüística gobernados por reglas, universales y creativos, de la misma forma que existen para la competencia gramatical [...] Nuestro punto de vista es que el estudio de la competencia sociolingüís-

---

<sup>25</sup> Ya Halliday nombra esta “competencia sociolingüística” en 1978: 38.

tica es tan esencial para el estudio de la competencia comunicativa como lo es el estudio de la competencia gramatical (Canale y Swain, 1980: 6).

Por tanto, la competencia comunicativa es un concepto integral que se refiere a la relación e interacción entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. La competencia gramatical (referida por otros autores posteriores en un sentido más amplio como "competencia lingüística"), es el componente de la competencia comunicativa relacionada con el código lingüístico; incluye el conocimiento de las reglas gramaticales, léxico, morfología, sintaxis, pronunciación, y ortografía. La competencia sociolingüística "se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convecciones de la interacción" (Canale, 1983: 67).<sup>26</sup>

Canale y Swain (1980) definían la actuación comunicativa como "la realización de estas competencias y su interacción en la producción y comprensión actual de enunciados", lo que apunta a un tercer tipo de conocimiento, o habilidad, que Sandra Savignon había identificado en su estudio de 1971, y que llevaba a la autora a definir la competencia comunicativa como "la habilidad de los aprendientes del aula de lenguas de interactuar con otros hablantes para producir significado, como una forma distinta de su capacidad para recitar diálogos o demostrar su conocimiento gramatical" (Savignon, 2002: 3). Relacionada con esta habilidad, se incorpora la competencia estratégica como un componente de la competencia comunicativa:

este componente estará formado por estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos comunicativos debidos a variables de actuación o a una competencia insuficiente. Tales estrategias serán de dos tipos: aquéllas relacionadas en primera instancia con la competencia gramatical (p.e., cómo parafrasear formas gramaticales que uno no domina o no recuerda en un momento pre-

---

<sup>26</sup> De la traducción al español en Llobera, 1995.

ciso) y aquéllas que se relacionan con la competencia sociolingüística (p.e., estrategias de rol-play, cómo dirigirse a extranjeros cuando no se sabe a ciencia cierta su estatus social)» (Calane y Swain, 1980: 30-31).

En el artículo de 1983, Michael Canale añadía un cuarto componente, la competencia discursiva, relacionada con "el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, oral o escrito, en diferentes géneros" (Canale, 1983: 68). Tiene en cuenta, para esta caracterización, y siguiendo las explicaciones de Widdowson (1978), los mecanismos de *cohesión* y *coherencia* que dan unidad a los textos. La cohesión tiene que ver con la forma en que se unen las oraciones para que un texto se pueda interpretar; la reconocemos cuando "podemos establecer una relación proposicional entre las oraciones, sin tener que atender a qué actos ilocutivos se están realizando, es decir, sólo por referencia a las señales sintácticas y semánticas formales" (Widdowson, 1978: 28). Cuando percibimos que hay una relación entre los actos ilocutivos de las proposiciones, entonces reconocemos la coherencia. Un discurso puede ser coherente y cohesivo, y también coherente sin ser cohesivo, y cohesivo sin ser coherente. El ejemplo clásico que ilustra el segundo caso es el siguiente diálogo (Widdowson, 1978: 29):

A: That's the telephone	(El teléfono)
B: I'm in the bath	(Estoy en el baño)
A: OK	(Vale)

El texto es perfectamente coherente, ya que los elementos contextuales permiten interpretar el sentido (percibir los actos ilocutivos) de estos enunciados. ¿Cómo? En primer lugar, imaginamos una situación en la que el primer enunciado se interpreta como una petición (por ejemplo: "El teléfono está sonando; contesta, por favor"). El segundo enunciado no guarda una relación formal sintáctica o semántica respecto al primero, pero sabemos en cambio que es una respuesta, y también que tal respuesta no es una afirmación meramente informativa, sino que comporta un acto ilocutivo concreto:

la excusa de que B no puede contestar al teléfono porque está en el baño. El enunciado se refiere únicamente a la razón por la que B no puede contestar, dejando elíptica la proposición principal de la oración subordinada adverbial causal, así como el posible conector (por ejemplo: "no puedo, porque..."). A infiere la respuesta de B, el contenido proposicional de su enunciado, porque es coherente según el contexto situacional. La expresión de A "Vale" equivale a una aceptación, pero lógicamente no es una aceptación al hecho de que B esté en el baño, sino a la excusa presentada anteriormente. B podría inferir, entonces, que A responderá al teléfono. En el caso de la cohesión, podemos inferir los actos ilocutivos desde las conexiones proposicionales (abiertas), y en el caso de la coherencia, inferimos las conexiones proposicionales (cubiertas) gracias a una interpretación de los actos ilocutivos (Widdowson, 1978: 29).

Otro factor que se desprende de la inclusión de la competencia discursiva en la competencia comunicativa es la noción de fluidez, en contraste con la precisión lingüística a la que se dirige la competencia gramatical. La fluidez es, según Stubbs (1983: 36), la habilidad de improvisar, mantener la continuidad en el discurso y la comprensión, responder inmediatamente a enunciados inesperados, cambiar rápidamente de tema y de interlocutor, etc. La fluidez requiere un alto grado de accesibilidad, y supone un índice del nivel de la competencia comunicativa alcanzado por un aprendiente.

La competencia discursiva pone de manifiesto la complejidad de la competencia comunicativa, de la interacción entre la competencia gramatical, la pragmática y la sociolingüística. "No está claro –señala Canale (1983: 69)– que todas estas reglas discursivas deban distinguirse de las reglas gramaticales (que hacen referencia a la cohesión) y de las reglas sociolingüísticas (referentes a la coherencia)". De hecho, Canale y Swain (1980) concibieron anteriormente el componente discursivo formando parte de la competencia sociolingüística. La importancia reconocida pocos años después apunta a la mayor importancia de la pragmática en el terreno de la lingüística, y en especial a la aplicación didáctica de los estudios de pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sandra Savignon ofrece, en el mismo año de la aparición del artículo de Canale, un modelo de competencia comunicativa similar, con cuatro componentes integradores: gramatical, discursivo, estratégico y sociocultural. La diferencia respecto al modelo de Canale estriba en la consideración de la autora respecto a la interacción de los cuatro componentes: todos están estrechamente interrelacionados, de manera que "no pueden desarrollarse o medirse aisladamente, [...] el incremento de uno de ellos interactúa con los otros para producir un incremento correspondiente en toda la competencia comunicativa" (2001: 17; 2002: 8). El distinto tamaño de cada componente, señalado en el modelo de pirámide invertida (fig. 3-1), nos da a entender que el conjunto, la competencia comunicativa, es mayor que cada componente, y que su desarrollo implica un desarrollo de todos estos componentes. El contexto, la base de la pirámide en cada nivel de desarrollo, determina la relatividad y la concreción de la competencia comunicativa

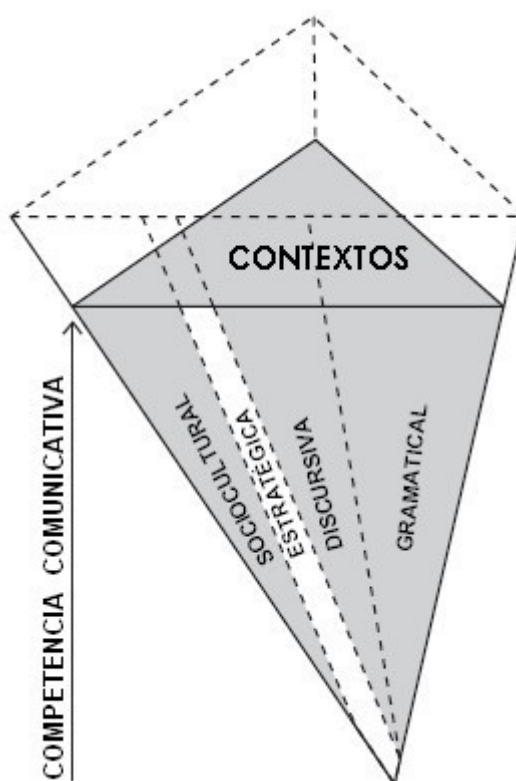


Figura 3-1. Componentes de la competencia comunicativa (Savignon, 1983, 2001, 2002)

Sin embargo, tanto en el modelo de Canale como en el de Savignon, la cuestión pragmática no recibe un tratamiento independiente. El componente *sociolingüístico* de Canale y el más amplio de Savignon, denominado *sociocultural*, incluyen el aspecto pragmático de la lengua, pero no está descrito ni especificado, sino mezclado con otros aspectos culturales más generales.

## 2.2. Bachman.

Lyle Bachman (1990) ofrece un modelo más complejo de competencia comunicativa o, usando sus propios términos, *habilidad lingüística comunicativa*, que incluiría tres componentes: *competencia lingüística*, *competencia estratégica* y *mecanismos psicofisiológicos*. La competencia lingüística contendría las competencias que hemos visto hasta ahora, desarrolladas detalladamente, y organizadas internamente en *competencia organizativa* (referentes al código lingüístico) y *competencia pragmática* (relativas al contexto y a los usuarios de la lengua). Cada una de éstas tendría distintas categorías, como muestra la figura 3-2. Es interesante destacar la *competencia pragmática*, no tan desarrollada por los autores anteriores, pues busca sobre todo la adecuación del conocimiento lingüístico al objetivo comunicativo del hablante, y se compone de la *competencia ilocutiva* y de la *competencia sociolingüística*. Esta división es similar a la que se ha establecido entre pragmalingüística y sociopragmática, respectivamente (Leech, 1983; Thomas, 1983). La competencia ilocutiva es la capacidad del hablante de manifestar su intención comunicativa en cualquier mensaje y está relacionada con distintas funciones:

Cuando el hablante desea expresar ideas y emociones, es decir, en enunciados en los que se describe, clasifica, explica o se manifiesta, por ejemplo, dolor, se está haciendo uso de la función *ideacional*. Otra función es la *manipulativa* y su meta es la de conseguir que se hagan las cosas. Órdenes, advertencias, normas y enunciados que sirven para establecer, mantener y cambiar relaciones interpersonales son ejemplos de esta función. La función *heurística* del lenguaje es observable en aquellas interacciones en las que se utiliza el lenguaje para enseñar, aprender o resolver problemas. Finalmente, la última función que incluye Bachman en su modelo es la función *imaginativa*, que es la que se utiliza

en el uso creativo del lenguaje con un propósito artístico y humorístico (Bachman y Palmer, 1996: 69-70; tomado de Arnold y Fonseca, 2004: 46-47).

La competencia sociolingüística hace referencia al conocimiento necesario para realizar estas funciones de una forma adecuada al contexto.

La *competencia estratégica* adquiere, en la visión de Bachman, una importancia central en el proceso comunicativo, no sólo en el uso de los aprendientes de una segunda lengua, sino en todo uso comunicativo de la lengua. Ya no es tanto una competencia de compensación ante la ausencia de las palabras o reglas precisas o adecuadas en el uso comunicativo del aprendiente, sino que

describe la capacidad mental para los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua comunicativa. Por tanto, proporciona los medios para relacionar la competencia lingüística con aspectos del contexto de situación en que tiene lugar el uso de la lengua y las estructuras de conocimiento (conocimiento sociocultural, conocimiento del mundo) del usuario de la lengua (Bachman, 1990: 108).

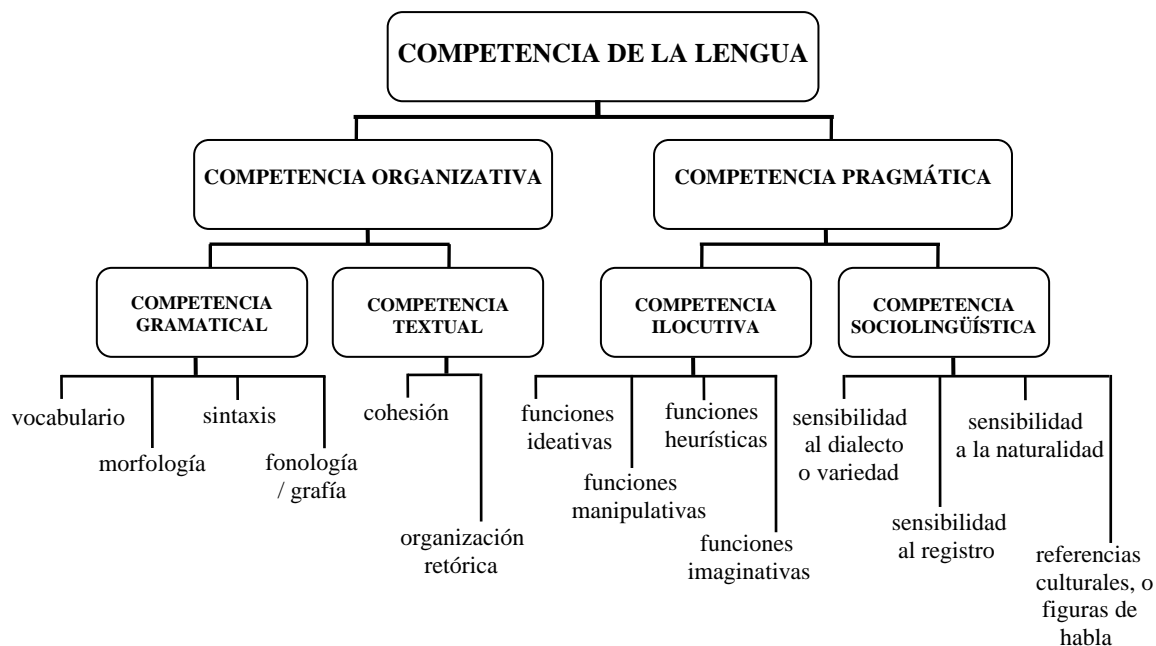


Figura 3-2: Componentes de la competencia de la lengua (Bachman, 1990: 110).

Partiendo del modelo psicolingüístico de producción de Faerch y Kasper (1983a), basado a su vez en los estudios de Clark y Clark (1977), en el que se contemplaba una fase de planificación (metas comunicativas y proceso de planificación) y una fase de ejecución, Bachman concibe, en su ampliación de la competencia estratégica, un componente más, el evaluativo. Los componentes de la competencia estratégica están determinados por una meta comunicativa que se pretende alcanzar en un contexto concreto. El componente evaluativo nos permite identificar la información necesaria, determinar las competencias lingüísticas disponibles, así como las habilidades y conocimientos compartidos por nuestro interlocutor, y evaluar hasta qué punto se ha logrado el objetivo. Es, pues, el componente que relaciona la información contextual con la competencia lingüística necesaria para lograr una meta comunicativa concreta. El componente de planificación recupera los elementos lingüísticos necesarios, según la evaluación de la situación comunicativa, para realizar el objetivo comunicativo original. Finalmente, el componente de ejecución "recurre a los mecanismos psicofisiológicos relevantes para llevar a cabo el plan en el modo y canal apropiado a la meta comunicativa y al contexto" (Bachman, 1990: 122).

Bachman concibe la comunicación como "el intercambio dinámico entre contexto y discurso, de modo que el uso comunicativo del lenguaje no se caracteriza simplemente por la producción o interpretación de textos, sino por la relación que se establece entre un texto y el contexto en que se produce". El papel central de la competencia estratégica consiste en "unir la información nueva que debe ser procesada con la información relevante que está disponible (incluyendo las presuposiciones y el conocimiento del mundo real) y organizar todo esto dentro de un uso óptimamente eficiente de las habilidades de lenguaje existentes" (Bachman, 1990: 122). La interacción de los tres componentes (competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos) con el contexto de uso y las estructuras de conocimiento del usuario del lenguaje se ilustran en la figura 3-3:



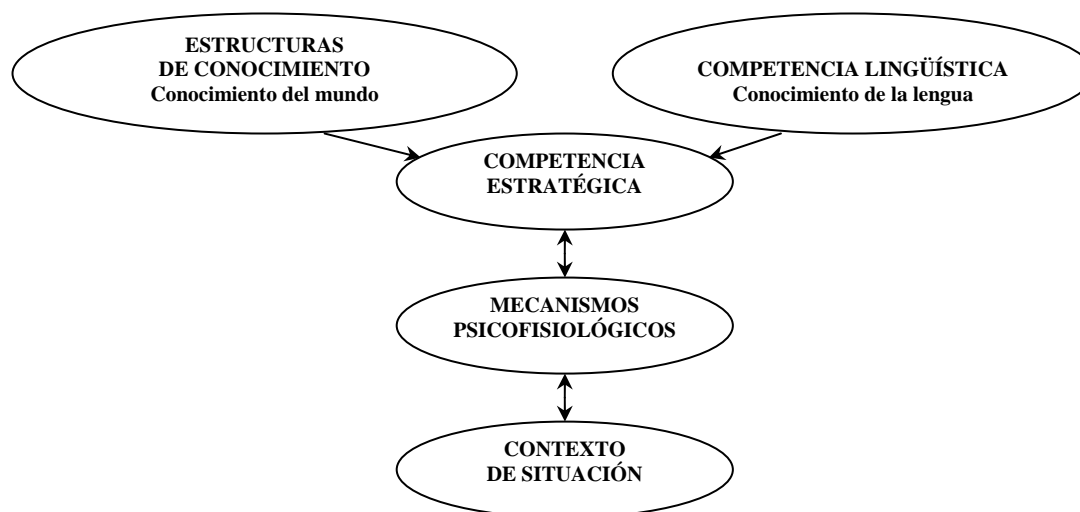


Figura 3-3: *Componentes de la habilidad lingüística comunicativa en el uso comunicativo de la lengua.* Bachman, 1990: 108.

Según Peter Skehan (1995: 93; 1998: 161), el factor más importante del modelo de Bachman es que está redefiniendo la relación entre competencia y actuación, ya que ahora se contempla con cualidades dinámicas. Éstas son evidentes al considerar el papel mediador central de la competencia estratégica. Si este marco de referencia ofrece indudables ventajas respecto a los anteriores, por su mayor especificación de los componentes de las competencias y la mayor precisión en sus interrelaciones, sin embargo también conlleva algunos problemas. Respecto a la competencia estratégica, que es la clave para entender el dinamismo de la relación competencia/actuación, sus ventajas — señala Skehan— son más programáticas que basadas en procedimientos reales. Sus componentes son importantes conceptualmente, pero lo vital sería relacionarlos con resultados en las investigaciones acerca de los procedimientos llevados a cabo; por ejemplo, los efectos de distintos tipos de planificación sobre distintos aspectos de actuación (Skehan, 1998: 164). En otro lugar, el autor señala los aspectos que necesitarían una mayor aclaración en este modelo:

- Cómo decidir si las operaciones llevadas a cabo en esta área (competencia estratégica) se refieren más a un sistema de conocimiento implícito (competencia) o tienen más que ver con los procesos en tiempo real que influyen en lo que se dice realmente (actuación).
- Otro aspecto es determinar si el ser consciente de la propia competencia estratégica en funcionamiento conduciría a cuestiones de competencia o de actuación.
- Por último, está el problema de saber en qué consisten realmente los distintos componentes de la competencia estratégica (evaluativo, de planificación y de ejecución) y para qué sirven (1995: 94).

En definitiva, no está muy clara la descripción de lo que sucede en realidad en esta relación de competencia y actuación. Skehan (1995: 94) sostiene que una forma de describir cómo funciona la competencia estratégica es considerar cómo se puede representar la competencia lingüística (según Bachman) psicológicamente, y qué procesos están implicados en su uso. A este respecto señala la distinción de Widdowson (1989) entre *analizabilidad* y *accesibilidad*. La primera tiene que ver con el sistema de conocimiento diferenciado y organizado, en conexión con la noción chomskiana de competencia, mientras que la accesibilidad atañe a los requisitos funcionales y la forma en que se utiliza la lengua en tiempo real.

### 2.3. Widdowson.

Widdowson (1989: 84-85)<sup>27</sup> parte de la diferencia de la concepción de *competencia* entre Chomsky y Hymes, apuntando que

Para Chomsky, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible y, como Chomsky insiste en señalar, el comporta-

---

<sup>27</sup> Según la traducción al español en Llobera (ed), 1995.

miento real es sólo un tipo de evidencia y no un criterio para la existencia del conocimiento (Chomsky, 1980: 54). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es por tanto una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa [...]

Hymes amplía el concepto chomskiano de competencia en dos sentidos. Incluye el conocimiento de aspectos del lenguaje distintos de la gramática –de lo que es [posible,] factible, apropiado, realmente realizado. E incluye la habilidad para usarla. Hay, por tanto ocho elementos para el modelo donde Chomsky tenía solamente dos.

Mientras que para Chomsky la competencia pragmática es sólo un tipo de habilidad (no de conocimiento), Hymes amplía, pues, el rango del conocimiento al sistema sociolingüístico de uso. El problema, por tanto, es que para los cuatro componentes de la competencia comunicativa (según Hymes) habría que separar los elementos de conocimiento y los de uso y establecer qué relaciones existen, por un lado, entre el conocimiento y la habilidad para usarlo en cada componente, y por otro, entre los componentes mismos. Hymes no ofrece ulteriores explicaciones para este modelo, y Widdowson, lejos de abordar un análisis de las relaciones de cada uno de estos componentes, se centra en la relación general entre conocimiento y habilidad. El autor cuestiona el concepto de competencia comunicativa como constituido por un conocimiento de *reglas* de uso, equiparado a la forma en que conocemos las reglas de la lengua, en cuanto sistema (*usage*). Así, sostiene que en la producción y comprensión de enunciados, el hablante recurre no a un conocimiento lingüístico sistemático proyectado en el uso, sino a unos

... esquemas conceptuales más sencillos que median entre el conocimiento formal del sistema y el comportamiento comunicativo real. En este sentido, la competencia comunicativa es un nivel de organización, desarrollado desde las actuaciones habituales, que representa un estado de preparación de uso (Widdowson, 1984: 110).

Por tanto, más que de reglas habría que hablar de:

esquemas de predicción y expectación, registros de patrones probables de concurrencia de formas con nociones y funciones que se derivan de la experiencia previa del uso de la lengua [...], esquemas-guía de tipos, marcos de referencia habituales y rutinas comunicativas que hemos generalizado a partir de ocasiones previas de uso lingüístico y que explotamos como aproximaciones útiles a la realidad (Ibíd.: 252).

Widdowson llama a las categorías utilizadas en el conocimiento sistemático de la lengua, *símbolos*, mientras que aquellas que usamos en el uso real de lengua son *índices*. Si la oración y el texto son unidades simbólicas que representan el conocimiento del sistema lingüístico, el enunciado y el discurso representan índices, referencias a un significado extralingüístico que dirigen la atención del usuario a esquemas determinados. Los índices son esencialmente referenciales, apuntan a la dirección donde debe encontrarse el significado extralingüístico o pragmático. Éste está basado en el significado semántico o gramatical, pero su interpretación requiere la invocación de un conocimiento contextual o esquemático. El problema con las primeras aproximaciones a un enfoque comunicativo radicaba precisamente en considerar las formas lingüísticas, portadoras de potencial de significado, solamente como símbolos:

Todavía son representadas como elementos en el sistema de conocimiento, y todavía se supone que se pueden proyectar al uso, que los elementos de la lengua en cuanto sistema (*usage*), abstraídos del comportamiento, etiquetados o no como nocional/funcionales, son esencialmente los mismos que los elementos del uso [real] de la lengua (Ibíd.: 249).

Frente a un programa basado fundamentalmente en las formas lingüísticas ordenadas de menor a mayor complejidad, vestidas o no de nociones-funciones, Widdowson propone un curso centrado en resolución de problemas donde la comunicación fuera el factor principal, y donde el estudio del sistema lingüístico fuera un recurso esencial pero secundario, al servicio del problema en cuestión. Un programa basado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas con fines específicos, o un programa de inmersión

donde la lengua no fuera un fin sino un medio para aprender otras materias, deja a un lado los cursos generales de lenguas, si bien apunta el autor que, para ser estrictos, éstos deberían ser parecidos a los específicos. Lo importante es destacar el papel del discurso como unidad central en el aprendizaje de segundas lenguas. Widdowson lo define como el "proceso de negociar el significado mediante la interacción", de manera que la competencia comunicativa significa la "habilidad de llevar a cabo discursos y de esta forma explotar un conocimiento de reglas (de sistema y de uso) para llegar a un acuerdo negociado". Por tanto, se trata esencialmente de la "capacidad de solucionar problemas, no de un mecanismo facilitador de producción de enunciados preestablecidos" (Ibíd.: 212).

Widdowson plantea, pues, el problema de que el conocimiento del lenguaje de un individuo se pueda circunscribir a reglas sistemáticas, precisas, como las que componen la gramática. Sostiene que "mucho de lo que un hablante nativo sabe tiene la forma no tanto de reglas gramaticales como de bloques léxicos (*lexical chunks*)", e insiste en su importancia, ya que

...existe la evidencia de que estas expresiones holográficas figuran de manera sobresaliente en el desarrollo de la primera lengua (Peters, 1983) y de hecho pueden ser vistas como las unidades básicas de la adquisición del niño, con reglas que surgen como una función de focalización gradual y diferencia, conforme el niño separa el lenguaje desde sus conexiones contextuales directas y generaliza rasgos de contexto hasta llegar a la gramática (1989: 87).

Las expresiones holográficas (una sola palabra que funciona como una idea compleja o una oración)<sup>28</sup> comparten con los bloques léxicos un significado muy ligado al contexto en que se producen, pues remiten directamente a una función comunicativa de la lengua para la que no es necesario un análisis gramatical preciso. El uso de estas fórmulas en clase puede medir bien el grado en que, comunicativamente, los alumnos

---

<sup>28</sup> Richards, Platt y Platt, 1992, *Longman Dictionary of Applied Linguistics and Language Learning*, Essay, Longman.

pueden ser capaces, al menos, de desenvolverse en un entorno donde se utilice la lengua meta. La existencia y empleo de las secuencias léxicas es un ejemplo claro que resume el sentido de una competencia comunicativa básica en un contexto inmediato o, más específicamente, su representación situacional compartida. Si unas permiten un mayor o menor grado de modificación, otras, como las expresiones idiomáticas fijas, no se pueden cambiar libremente sin caer en un error lingüístico que bien se podría considerar gramatical si se contemplan como bloques completos, al igual que una palabra. Así, expresiones como *sin ir más lejos* o *ni mucho menos* no pueden modificarse libremente para dar a entender, por ejemplo, un significado opuesto (*\*sin ir más cerca*, *\*ni mucho más*). Expresiones donde la persona y el tiempo verbal están limitados, como en *¡y que lo digas!* no admiten variaciones del tipo *¡y que lo hubiésemos dicho!* sin cambiar el significado convencional de asentimiento en un registro coloquial. La frecuencia de este tipo de expresiones en el habla nos hace pensar en la importancia que parecen tener en el uso real de la lengua. Así, Pawley y Syder (1983: 192) señalan que el número de estas "raíces oracionales lexicalizadas" (como las llaman) por un hablante nativo de inglés es de varios cientos de miles, es decir, que

los hablantes nativos no ejercitan el potencial creativo de las reglas hasta un punto próximo a su total capacidad, y... aunque lo hicieran así no se les aceptaría como si estuvieran dando muestras de un control de la lengua como el nativo.

Widdowson (1989) y Skehan (1995, 1998) retomarían estas cuestiones para su aplicación a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Widdowson (1989: 90) concluye que, de adoptarse un concepto de competencia comunicativa que contemplase estos hechos,

uno podría proporcionar patrones de concurrencia léxica para que las reglas operasen sobre ellas de modo que fueran ajustadas de manera conveniente para el propósito comunicativo requerido por el contexto. Estos patrones pueden inicialmente ser simplemente grupos léxicos cuyo significado fuese evidente, asociados a un contexto, sin la necesidad de ningún ajuste gramatical. Entonces, cuando la asociación de léxico y contexto

llegue a ser insuficiente para establecer el significado, podría recurrirse a la ayuda de las reglas gramaticales, para adaptar y ajustar el léxico con cualquier ajuste sintáctico que fuese necesario. Tal enfoque podría, pienso, ser un valioso (incluso auténtico) enfoque comunicativo para la pedagogía.

Desde este punto de vista, la gramática sirve como reguladora del uso comunicativo de la lengua, ya que opera como complemento al contexto con el fin de alcanzar el significado pragmático en las interacciones. La dimensión de la competencia comunicativa no se circunscribe, pues, al descubrimiento de las "reglas de uso", sino al descubrimiento de las reglas gramaticales como ayuda, recurso al servicio de la comunicación.

#### **2.4. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell.**

Marianne Celce-Murcia, Zoltán Dörnyei y Sarah Thurrell diseñaron en 1995 un modelo de competencia comunicativa con una motivación pedagógica principal (figura 3-4). En él tendría una consideración importante el componente discursivo como la dimensión central alrededor de la cual giran los demás componentes. Todo el conocimiento y habilidad comunicativa converge en el dominio del discurso, ya que la expresión, interpretación y negociación del significado se manifiestan en los elementos que hacen posible la "selección, secuenciación y ordenación de palabras, estructuras, oraciones y enunciados para realizar un texto oral o escrito" (1995: 13). Es allí donde las intenciones comunicativas y el conocimiento sociocultural se congregan con los recursos gramaticales y léxicos para expresar todo tipo de mensajes y crear textos coherentes.

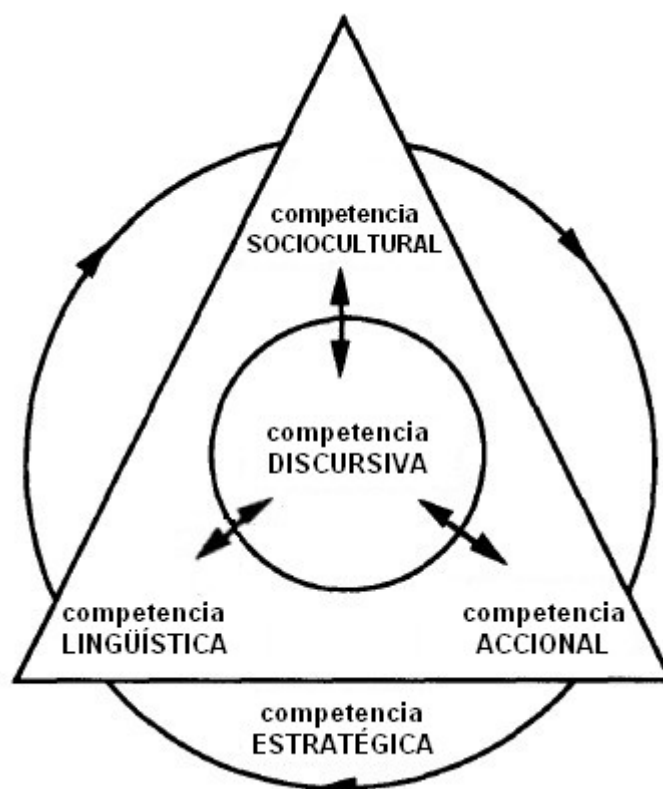


Figura 3-4. Representación esquemática de la competencia comunicativa (Celce-Murcia *et. al*, 1995: 10)

También es importante la atención al nivel pragmático de la lengua, cuyo conocimiento se define como competencia *accional* ('accional'): "transmitir y comprender la intención comunicativa, esto es, relacionar la intención accional con la forma lingüística basándose en el conocimiento de un inventario de esquemas verbales que llevan fuerza ilocutiva (actos de habla y conjuntos de actos de habla)" (1995: 17). Comprendería, pues, el conocimiento de los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo funciones comunicativas (del lenguaje oral sobre todo), pero de forma relativamente independiente a otros factores que se habían englobado en la competencia sociolingüística. Esta distinción se pone de manifiesto en casos donde los aprendientes realizan actos de habla eficaces, pero no adecuados al contexto, o cuando, siendo conscientes del mismo, no se comprende la fuerza ilocutiva de un acto de habla indirecto.



La competencia sociocultural, en cambio, da cuenta del conocimiento sobre cómo expresar e interpretar mensajes adecuadamente, según el contexto social y cultural de la comunicación, y

...en conformidad con los factores pragmáticos relativos a la variación del uso lingüístico. Estos factores son complejos y están interrelacionados, lo que se desprende del hecho de que el lenguaje no es simplemente un sistema de comunicación codificado, sino también una parte integral de la identidad del individuo y el canal más importante de organización social, inmersa en la cultura de las comunidades donde se utiliza " (1995: 23)

Las competencias lingüística y estratégica completan el conjunto de componentes que integran la competencia comunicativa. Mientras que la dimensión lingüística recoge los mismos subcomponentes que en otros modelos, la ampliación de subcomponentes en las demás competencias demuestra la complejidad y diversidad de factores que el profesor debe tener en cuenta para fomentar la competencia comunicativa en sus alumnos.

Los autores destacan la importancia de los bloques léxicos que considerábamos con Widdowson (tema que retomaremos en adelante), en tanto que formarían parte no sólo de la competencia lingüística ("en sus aspectos sistemáticos, incluyendo significados y procesos de construcción de palabras"), sino también de la competencia accional y discursiva:

Las frases léxicas, clasificadas según sus papeles funcionales, entrarían en la competencia accional (p. ej., formas convencionales de expresar funciones del lenguaje) o en la competencia discursiva (p. ej., conectores temporales, marcadores y frases relativas a la estructura conversacional o a los turnos de habla) (p. 17).

Esta circunstancia, junto con la limitación de la competencia estratégica a las estrategias de comunicación y una escasa caracterización de los aspectos paralingüísticos de la comunicación oral, dejó el modelo en un estado provisional que no ha alcanzado

una modificación definitiva hasta muy recientemente. En 2007, Celce-Murcia incluye el *componente formulaico* en su modelo de competencia comunicativa, lo que refleja la importancia creciente de los bloques léxicos y su definitivo reconocimiento funcional y discursivo (figura 3-5).

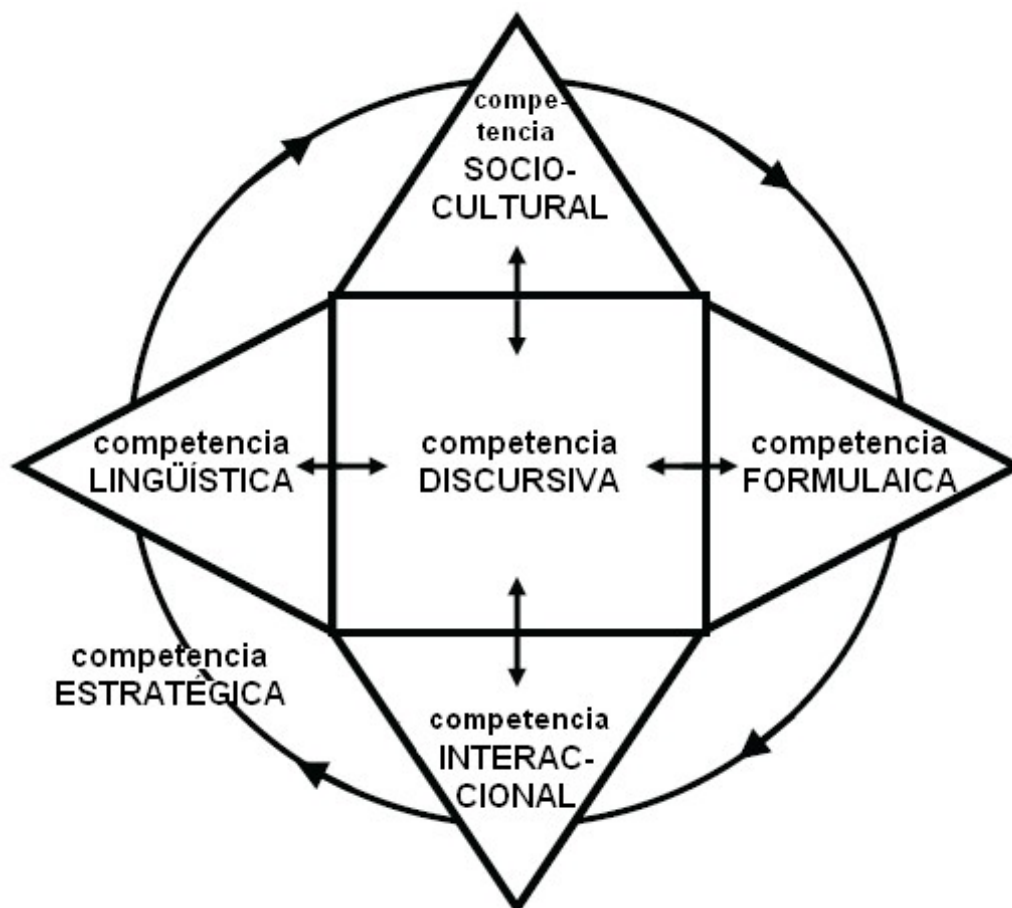


Figura 3-5: Representación esquemática (revisada) de la "competencia comunicativa" (Celce-Murcia, 2007: 45).

A su vez, la competencia accional queda reformulada como sub-competencia de la competencia interaccional, que también incluye dos subcompetencias más: la conversacional y la no-verbal/paralingüística. La competencia estratégica, muy lejos de la de Bachman, cuenta con un número creciente de investigaciones sobre la caracterización de las estrategias de comunicación y de aprendizaje y sobre la posibilidad de instruir a los aprendientes sobre su uso (O'Malley y Chamot, Oxford, Cohen, etc.). Celce-Murcia (2007) recoge una muestra de las más significativas. A continuación recogemos una síntesis de los elementos constitutivos de las competencias

síntesis de los elementos constitutivos de las competencias (tabla III-1), según los dos artículos revisados y la última configuración del modelo de competencia comunicativa.

Tabla III-1. Elementos constitutivos de la competencia comunicativa (Celce-Murcia *et al.*, 1995; Celce-Murcia, 2007).

<p><b>Competencia Discursiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cohesión</i>: referencia (anáfora, catáfora), substitución/elipsis, conjunción.</li> <li>- <i>Deixis</i>: personal, temporal, textual.</li> <li>- <i>Coherencia</i>: expresión e interpretación del contenido y el propósito, tematización, organización de información vieja y nueva, estructuras proposicionales y sus secuencias organizativas (temporal, espacial, causa-efecto, condición-resultado, etc.)</li> <li>- <i>Género</i>: narrativo, entrevista, encuentro público, informe de investigación, sermón, etc.</li> </ul>
<p><b>Competencia Lingüística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sintaxis</i>: estructura sintagmática, orden de las palabras, tipos de oraciones (afirmativas, negativas, imperativas...), construcciones especiales (hay, ser/estar, etc.), modificadores (cuantificadores, comparativos, igualadores), coordinación, subordinación...</li> <li>- <i>Morfología</i>: Inflexiones, composiciones, afijación...</li> <li>- <i>Léxico</i>: sustantivos, adjetivos, verbos, etc.</li> <li>- <i>Fonología</i>: elementos segmentales y suprasegmentales.</li> <li>- <i>Ortografía</i>: reglas ortográficas, deletreo...</li> </ul>
<p><b>Competencia Formulaica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Rutinas</i>: locuciones y frases fijas como "de acuerdo", "sin ir más lejos", "¿cómo estás?"</li> <li>- <i>Colocaciones</i>: verbo-objeto: "gastar dinero", "tocar el piano"; adverbio-adjetivo: "matemáticamente imposible"; adjetivo-sustantivo: "alta fidelidad".</li> <li>- <i>Modismos</i>: "dar en el clavo", "ser harina de otro costal", "hacer codos", "dormirse en los laureles", "frotarse las manos".</li> <li>- <i>Marcos léxicos</i>: "tanto _____ como _____"; "hasta _____" (luego / mañana / la próxima semana / etc.).</li> </ul>
<p><b>Competencia Interaccional</b></p> <p><b>Competencia Accional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intercambio interpersonal</i>: saludar y despedirse, presentar(se), identificaciones, aceptar y rechazar invitaciones, crear o romper compromisos, expresar y reconocer gratitud, felicitar...</li> <li>- <i>Información</i>: pedir y dar información, informar, recordar, explicar, discutir...</li> <li>- <i>Opiniones</i>: expresar y averiguar opiniones y actitudes, expresar acuerdo y desacuerdo, mostrar satisfacción e insatisfacción...</li> <li>- <i>Sentimientos</i>: expresar e interpretar sentimientos (amor, felicidad, tristeza, placer, disgusto, vergüenza, miedo, dolor, sorpresa, etc.)</li> <li>- <i>Persuasión</i>: sugerir, pedir y dar instrucciones; dar órdenes, consejos y advertencias; persuadir, animar y desanimar, pedir permiso...</li> <li>- <i>Problemas</i>: quejarse y criticar; acusar; admitir y denegar; arrepentirse; disculpar y perdonar.</li> <li>- <i>Escenarios futuros</i>: expresar e interpretar deseos y esperanzas; expresar y establecer planes, metas, intenciones; prometer; predecir y especular; discutir posibilidades de hacer algo...</li> </ul>

**Competencia Conversacional** (inherente al sistema de turnos de habla, pero extensible a una variedad de géneros orales):

- Cómo *abrir y cerrar* conversaciones.
- Cómo *proponer y cambiar de tema*.
- Cómo *mantener y renunciar al turno de habla*.
- Cómo *interrumpir*.
- Cómo *cooperar* y poner en marcha la función *fática* del lenguaje...

**Competencia No verbal o paralingüística:**

- *Kinésica* (lenguaje corporal): señales no verbales del turno de habla, comportamientos fáticos, gestos, marcadores afectivos, contacto visual.
- *Proxémica* (uso del espacio por los interlocutores).
- *Comportamiento háptico* (contacto físico).
- *Enunciados no lingüísticos* con relevancia interaccional (p. ej., ¡ahhhh! ¿Eh?), el papel del silencio y las pausas...

**Competencia Sociocultural**

- **Factores del contexto social:** variables de los participantes (edad, sexo, oficio, estatus, distancia social, relaciones (afectivas y de poder).
- **Factores de adecuación al registro:** estrategias de cortesía, variación del registro (grados de formalidad, registros específicos).
- **Factores culturales:**
  - *Conocimiento sociocultural previo* de la comunidad que emplea la lengua meta: condiciones de vida (forma de vivir, niveles de vida); estructura social e institucional; convenciones sociales y rituales; valores, creencias y normas principales; temas tabú; antecedentes históricos; productos culturales como la literatura y las artes.
  - Consciencia de las *diferencias dialectales o regionales* más importantes.
  - *Consciencia transcultural* (diferencias, parecidos, estrategias de comunicación intercultural).

**Competencia Estratégica**

**Estrategias de comunicación:**

- *Evitación o reducción:* reemplazo de mensajes; evitación de temas; abandono de mensajes.
- *Realización o compensación:* circunloquios, aproximación, palabras-comodín, gestos, reestructuración, invención de palabras, traducción literal de la L1, extranjerización, cambio de código (a L1 o L3), remedios...
- *Sobreponerse a los atascos o ganar tiempo:* rellenos, repeticiones...
- *Auto-supervisión:* reparación, auto-parafrasearse...
- *Interacción:* petición de ayuda (directa e indirecta); negociación de significado (indicadores de incomprensión, respuestas, comprobación de comprensión).
- *Social:* buscar a hablantes nativos con quienes practicar, u oportunidades para usar la lengua meta.

**Estrategias de aprendizaje:**

- Cognitivas: esquemas, resúmenes, tomar notas, organizar y revisar el material, etc.
- Metacognitivas: controlar y fijarse en los errores, aprender del feedback del profesor, etc.
- Memorísticas: recordar palabras con el uso de imágenes, sonidos, acrónimos...

### 3. UN MODELO DE COMUNICACIÓN (ESCANDELL, 2005).

De forma mucho más elaborada que el clásico modelo *emisor* → *mensaje* → *receptor* (rodeado todo por un *contexto* indefinido), Escandell (2005: 28-36) da cuenta del componente pragmático en su modelo de comunicación humana (figura 3-6). En forma de representaciones internas, dibuja un contexto definido en función de:

- el objetivo comunicativo;
- la distancia social: "la relación entre los interlocutores tal y como se concibe de acuerdo con los patrones sociales vigentes en cada cultura";
- la situación: "los rasgos que definen el grado de institucionalización de cada tipo de intercambio" y
- el medio (oral o escrito).

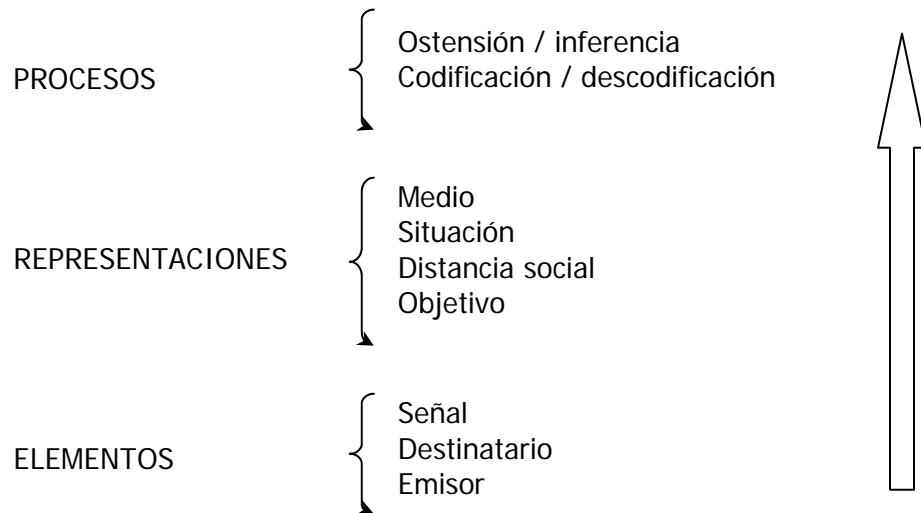


Figura 3-6. *Modelo de comunicación humana*, Escandell (2005).

El emisor y el destinatario llevan a cabo los tipos de procesos que reflejan la influencia de un componente gramatical y léxico y la de una competencia pragmática, ya que hacen referencia a

dos tipos diferentes de operaciones que se efectúan sobre las representaciones: una de estas operaciones (la de codificación/descodificación) empareja representaciones lingüísticas con representaciones semánticas; la otra (la de ostensión/inferencia) establece vínculos causales entre representaciones, y liga las representaciones formadas durante el curso de la descodificación con otras representaciones del individuo (2005: 28-29).

Los procesos, pues, implican una dependencia de las representaciones. Tanto el emisor como el destinatario cuentan, en principio, con representaciones contextuales dadas (situación, distancia social, medio) que pueden diferir más o menos en el modo en que se las representan, pero existe otra representación, la del objetivo, que el emisor crea con mayor grado de actuación y cuya señal descodifica e infiere el destinatario, que reconoce y reacciona a la intención comunicativa de su interlocutor. Con la *ostensión* emitimos enunciados que llevan consigo indicios de una intención comunicativa concreta, establecemos "una relación natural de causa-efecto entre dos fenómenos". La inferencia es "el proceso por el que se reconstruyen los vínculos que permiten ligar la señal indicial y el contenido a que ésta se refiere" (Escandell, 2005: 38-39).

Escandell (2004a: 7-8) señala tres distintas perspectivas desde las que enfocar el estudio de la lengua, según la atención predominante a los elementos, las representaciones o los procesos:

Elementos	Representaciones	Procesos
Fonética	Gramática descriptiva	Gramática teórica
Análisis de la conversación	Pragmática social	Pragmática cognitiva
Sociolingüística		

La atención en los componentes observables (elementos), desde el punto de vista cuantitativo y físico, puede dirigirse a los aspectos directamente perceptibles de las señales (fonética); a la estructura y distribución de turnos entre hablantes (análisis de la conversación); y a las correlaciones significativas entre el uso lingüístico y las variables individuales y sociales (sociolingüística). Si la atención se centra en "sacar a la luz las

pautas que subyacen al comportamiento comunicativo de los hablantes de una determinada cultura", nos situamos en el terreno de las representaciones. Así,

La tarea de hacer explícitos los principios que determinan las regularidades que tienen que ver con el código corresponde a la gramática descriptiva; la de caracterizar el conjunto de normas que tienen vigencia en una determinada cultura atañe a la pragmática social: juntas proporcionan el aparato descriptivo básico que conviene manejar en la enseñanza (2004a: 8).

En la enseñanza de segundas lenguas también es necesario prestar atención a los procesos que se efectúan sobre las representaciones, y en especial a aquéllos que no se han tenido en cuenta hasta muy recientemente. Las disciplinas que centran su atención en los procesos cognitivos (gramática teórica, pragmática cognitiva) tratan de buscar una validez universal en sus principios. Así, durante mucho tiempo se ha sostenido que la Gramática Universal puede aplicarse a la enseñanza para generar el conocimiento de cualquier lengua. Sin embargo, el interés creciente de la pragmática en la enseñanza se ha centrado más en los aspectos sociales e interaccionales del uso lingüístico que en los aspectos universales de la puesta en uso de la lengua. Este hecho se debe a que determinados principios que son válidos para muchas culturas no lo son para otras. Por ejemplo, la fórmula "¿Puede usted...?" generaría el principio de que "la pregunta sobre si el interlocutor puede realizar una determinada acción es una petición que no implica una imposición directa", en determinadas culturas se puede considerar literalmente, señalando la capacidad de hacer o no esta acción. Así, en chino no se pueden emplear los verbos que significan "poder", en el sentido de "ser capaz", 能 (*neng*) o 会 (*hui*), para realizar peticiones.

Escandell (2004b) propone un marco de referencia que integra las dos perspectivas de los estudios pragmáticos, las cuales contemplan el uso lingüístico bien como producto sociocultural (identificando *normas*: "generalizaciones sobre representaciones") o bien como capacidad cognitiva (postulando *principios*: "generalizaciones sobre mecanismos computacionales" o procesos). La integración de normas y principios, represen-

taciones y procesos, tiene lugar en la medida en que las representaciones pueden funcionar como entradas (input) y productos (output) de los mecanismos. El componente social, articulado de forma compatible con su naturaleza dual, describe un *sistema de categorización social* que considera nociones universales (poder, distancia, edad, sexo, etc.) cuyo contenido está determinado por las normas socioculturales. Este sistema, concebido como un *sub-sistema cognitivo*, tendría una doble tarea: analizar y categorizar fragmentos de comportamiento (tarea a corto plazo) y extraer generalizaciones de la práctica comunicativa que definirían conjuntos de normas (tarea a largo plazo).

Si retomamos los pares conceptuales de Widdowson analizabilidad/accesibilidad, uso (*use*)/utilización (*usage*), símbolo/índice, podemos establecer una conexión entre, por un lado, la facultad de análisis, junto con la producción demostrativa del buen conocimiento sistemático de la lengua, y los procesos de codificación/descodificación, y por otro lado, entre la accesibilidad y el uso comunicativo de la lengua y los procesos de inferencia/ostensión. La diferencia entre un modelo de usuario y un modelo de aprendiente es que éste no ha automatizado los procesos de la manera en que se adquiere la lengua materna. El aprendizaje "formal" del aprendiente consiste, en buena medida, en esta automatización. Asimismo, sus representaciones pueden variar más o menos según la distancia intercultural. Considerando los componentes de la competencia comunicativa, se puede establecer un vínculo doble: por un lado, entre la competencia gramatical y el grado de *análisis* y automatización en los procesos de codificación y descodificación, y por otro entre la competencia pragmática (o interaccional) y el grado de *representación* y automatización (o accesibilidad) en los procesos de inferencia y ostensión. El valor de la representación, con todos sus componentes, es de vital importancia para el desarrollo de la competencia pragmática. Cuando estos componentes se procesan puede tener lugar una variación representacional del objetivo comunicativo, la situación, el tipo de medio y la distancia social. El mayor o menor grado de variación permite una comunicación más o menos rica.



En resumen, cuando hablamos de comunicación tenemos que entender que nos estamos refiriendo a un tipo de comportamiento por el que un individuo intenta que se originen determinadas representaciones en la mente del otro individuo (nuevas informaciones, refuerzo de informaciones ya existentes, actuación sobre las relaciones sociales, etc.) (Escandell, 2004c: 181).

Dado que en el contexto chino de enseñanza el tratamiento de los procesos comunicativos se inclina a favor de la precisión gramatical, ignorando casi por completo los procesos que tienen que ver con la inferencia y la ostensión, los índices y el uso significativo, conviene ensayar un modo inicial a partir del cual se tome en consideración este aspecto de la comunicación. Escandell (2004c) señala la importancia de las herramientas de descripción y análisis pragmático para el profesor, con las cuales puede "enfrentarse a los datos y a los fenómenos que desbordan los límites del código lingüístico". Esta dimensión *operacional* de la pragmática permite organizar la enseñanza del uso lingüístico de una manera ordenada, comenzando con dos aspectos de especial interés: los actos de habla y la cortesía, ya que

...los actos de habla catalogan las intenciones, y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas; la cortesía estudia los parámetros que determinan la distancia social y sus manifestaciones lingüísticas. Estos dos ámbitos son también del mayor interés para los profesores porque son los dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren, y, por tanto, son los campos en los que se manifiesta de manera más clara los fenómenos de interferencia pragmática.

Desde la perspectiva operacional de la pragmática en la enseñanza de lenguas, es importante considerar el papel de las fórmulas, las secuencias lexicalizadas, inmediatamente ligadas a las funciones comunicativas. La atención didáctica de las mismas en el contexto del aula no se limitaría a la enseñanza de un contenido más, como si de un vocablo o "frase usual" se tratara, anexado a la lista habitual de vocabulario, sino que respondería a la necesidad de ser conscientes de su utilidad en el aprendizaje comuni-

cativo de la lengua. Las características de enseñanza y aprendizaje en China, además, permiten que las secuencias formulaicas se presenten a los alumnos sin una necesidad inicial de cambiar radicalmente su estilo cognitivo y, por otro lado, sin la necesidad de alterar demasiado el programa de un curso.

#### 4. SECUENCIAS LEXICALIZADAS.

El trabajo de adquisición de segunda lengua indica que los aprendientes [...] empiezan no tanto con sistemas generativos como con bloques (*chunks*), rutinas prefabricadas o "paquetes sin abrir", como se les ha llamado [...] La importancia de las rutinas en la adquisición del lenguaje, en el aprendizaje de la segunda lengua y en el uso diario de hablantes normales todavía tiene que ser reconocida. Es probablemente seguro decir que no somos tan interminablemente creativos como somos dados a pensar (Gleason 1982: 355).

Retomando la caracterización de Widdowson acerca del acceso lingüístico a secuencias lexicalizadas, que no requieren un análisis y, por tanto, son rentablemente útiles para la comunicación, se ha repetido que el conocimiento de los bloques léxicos es, como en el aprendizaje del vocabulario, una cuestión de memoria (Widdowson, 1989: 87; Lorenzo, 2006: 16). Pero su uso, en realidad, no implica únicamente la retención de su forma lingüística. Es necesaria una relevancia contextual, una conexión con los contextos específicos donde tienen lugar estos bloques (Schmidt, 1992), ya que, a diferencia de las palabras y las oraciones aisladas, no admiten un análisis, ni por tanto, como hemos visto, una modificación creativa para innumerables contextos de uso. La accesibilidad, el uso de la lengua como recurso automatizado para comunicarnos, implica, siguiendo la descripción de los procesos de ostensión e inferencia, el establecimiento de "vínculos causales entre representaciones". Es decir, implica que, en primer lugar, estas representaciones sean claras y distintas (por emplear terminología cartesiana) para que tengan lugar esos vínculos causales.

Los fragmentos no analizados, los procesos holísticos, son eficaces (veloces) comunicativamente no sólo porque hemos memorizado los elementos lingüísticos que los forman, sino, sobre todo, por el papel de la representación. El tener interiorizado su objetivo comunicativo como representación los hace fórmulas propiamente dichas. La habilidad de uso de estas fórmulas depende sobre todo de su reconocimiento en los

contextos en que aparecen con más frecuencia. Este reconocimiento establece un vínculo *casual* entre la representación del objetivo comunicativo y la representación situacional, de distancia social e incluso del medio en que tiene lugar. Por ejemplo, en la emisión de la fórmula de saludo "Hola, ¿qué tal?" convergen las representaciones del objetivo (saludar), la situación (informal, en cualquier lugar), la distancia social (relación familiar) y el medio (más asociado al oral). Un usuario infiere fácilmente el contexto en que se produce, y esta inferencia se puede representar como una serie de vínculos causales; decimos "Hola, qué tal" porque queremos saludar, porque saludamos a un amigo, porque la situación lo requiere (si no queremos ser maleducados), etc. Se trata de una información que el aprendiz principiante va ligando en función de las representaciones contextuales que se ponen en juego en su cultura, en su idioma. Así, al saber que se trata de un saludo, equivalente al chino *ni hao*, se representa un objetivo que en su sistema de comunicación sucede en muchas situaciones coincidentes con las culturas occidentales. Sin embargo, hay comportamientos que en la cultura occidental no son esperables. Por ejemplo, en China, la representación del objetivo "saludar" no se infiere automáticamente de la situación de dos vecinos que se cruzan en la escalera, o que coinciden en el ascensor. Por tanto, la fórmula "Hola, ¿qué tal?" no funcionaría o sería inadecuada en tales contextos, pero sí sería normal en una misma situación que ocurriera en Occidente. Un aprendiz que no quisiera parecer descortés en España tendrá que conocer esta información extra, no incluida en los procesos de codificación y descodificación.

Por tanto, al emitir o comprender una secuencia formulaica para cualquier fin comunicativo, se pone en funcionamiento sobre todo la competencia pragmática, un acceso rápido de ostensión o inferencia que no requiere una mediación analítica. Una consideración detenida de los usos formulaicos del español en las aulas permitiría, pues, un mayor acercamiento a la comprensión del uso lingüístico en contextos reales, donde los guiones (*scripts*) y los esquemas culturales entran en juego. Sin embargo, el tratamiento de las fórmulas que ofrecen los libros de texto suele ser muy escaso, casi nada explotado didácticamente. Aparecen como notas marginales de uso o en apartados fina-

les de las lecciones como "frases útiles", pero en un sentido puramente informativo, carentes de una aplicación desarrollada en actividades. Se muestran, pues, fragmentos de lengua que actúan como fórmulas para objetivos comunicativos concretos en contextos culturales determinados, pero para el aprendiz no llegan a realizarse como fórmulas debido a la ausencia de uso, al carecer de una representación del contexto en el que se da. Es como un contenido dado a medias; se considera la necesidad de informar sobre su función, pero no la necesidad de ponerla en práctica. En este sentido, los libros de texto actúan de forma parecida a los libritos-guía de viajes, de referencia para situaciones concretas, a modo de diccionario de modismos y "frases útiles" dispuestas para su uso (en oposición a *usage*) directo. Aunque discutibles pedagógicamente, estas guías pueden ser muy útiles, pero sólo para un uso inmediato en una situación concreta. El problema, claro está, es que resultaría harto incómodo y poco eficiente en niveles comunicativos superiores, con un guión menos marcado, como en las conversaciones informales. Si el objetivo del tratamiento pedagógico del vocabulario no consiste en hacerlo memorizar sin atención al contexto de uso, en el caso de las fórmulas la relación al contexto es más acentuada: su tratamiento didáctico más relevante consistiría en usarlas, poniendo en primer plano su adecuación. No ocurre así con las palabras aisladas sin una clara adjudicación formulaica o de guión. En el aprendizaje de éstas, la atención del estudiante se suele centrar en primer lugar en el significado semántico, y luego, mediante su retención, en un uso postergado, hipotético, que normalmente sólo se actualizará en un texto escrito. Además, no suele estar presente la información sobre el componente pragmático de una palabra o un enunciado de ese texto.

Si consideramos las fórmulas como llaves de guiones para situaciones comunicativas concretas, con su valor comunicativo primario y su carácter de facilidad de acceso a la memoria, el plano de atención deja de ser el analítico en un principio. Luego sí, es tarea del profesor describir lingüísticamente sus componentes, hacia un desarrollo de la adquisición que permita al aprendiz desenvolverse comunicativamente en contextos impredecibles. Pero lo esencial es que estas secuencias ofrecen el *punto de partida de la atención al contexto de uso*, y por tanto a un significado al que se accede en común y de

forma sincrónica entre varios individuos. Al compartir la representación de un contexto, se activa el componente motivacional relativo a una atención común. Por parte del profesor, mantener esta atención consiste en no olvidar que el campo de la significación de un determinado fragmento va más allá del significado semántico; ser consciente, en definitiva, del componente pragmático. Por parte del aprendiente, la atención al uso, el funcionamiento de la competencia pragmática, se mantiene por *compartir* una situación que *sirve* para comprender y expresar unos objetivos comunicativos concretos. La posibilidad de compartir representaciones situacionales entre los estudiantes chinos de una clase de español se puede poner en relación con el valor cultural colectivista, el esfuerzo en lograr objetivos comunes, la ayuda mutua.

Gardner y Lamber (1972) distinguieron entre motivación integrativa e instrumental. La motivación integrativa es la que los estudiantes pueden tener en contextos donde se habla la lengua meta. En contextos de enseñanza de lengua extranjera (en oposición a segunda lengua), la representación interiorizada de los contextos fuera del aula no cuenta con la presencia física de un entorno donde se puedan compartir significados en la lengua meta. La tarea fundamental del profesor en contextos de enseñanza de lengua extranjera consiste, sobre todo, en crear, junto con los aprendientes, situaciones donde se emplee comunicativamente la lengua. La razón de defender un tratamiento didáctico más amplio de las fórmulas en las aulas es precisamente su utilidad en la proyección de estas situaciones. Es un paso inicial del que partir para que cambie la perspectiva de atención de los aprendientes: de la forma y el significado léxico al valor comunicativo en uso. En el contexto de una clase de lengua extranjera, la percepción de una fórmula, al igual que la de cualquier enunciado con intención comunicativa, por parte de los estudiantes, no se activa inmediatamente gracias a la información acerca de su significado pragmático. Gracias al mismo se sabrá que un fragmento determinado es una fórmula, pero si no hay una aplicación en una situación representada, nunca actuará como tal fórmula. Por otra parte, en su reconocimiento debe resaltar en relación a los enunciados que la rodean. Para un estudiante de nivel inicial todo el *input* puede parecer de un mismo nivel de significado si el profesor no acentúa el carácter funcional de

una determinada secuencia para un determinado contexto. Como la mera información de su naturaleza no activa la fórmula en cuanto tal, es necesario que se favorezca su empleo dentro de las aulas, sobre todo en niveles iniciales. Tres condiciones favorecedoras, donde su tratamiento didáctico estaría más que justificado, convergen en el contexto chino: el no compartir tantos significados pragmáticos como ocurre entre las culturas occidentales; el hecho de que el aprendizaje considera sobre todo los procesos de análisis (codificación y descodificación); y, aceptando el papel que juega la memoria en la retención de las fórmulas, su mayor aceptación en una cultura de aprendizaje que se caracteriza precisamente por el papel de la memorización significativa.

Esta última propiedad nos lleva a considerar sumariamente el papel de la memoria en el aprendizaje y en el uso del léxico de segundas lenguas, tema<sup>29</sup> que cobra especial importancia en el contexto chino de enseñanza, ya que, como veíamos en el capítulo I, la práctica de la memorización en la adquisición de la lengua materna es imprescindible para la misma alfabetización (o *ideogramización*).

Bolinger (1975) ofrece razones que cuestionan el punto de vista de la gramática generativa respecto a la forma en que funciona la memoria cuando hacemos uso del lenguaje. En principio, la memoria no es algo compacto especialmente, organizado de manera que los elementos que la forman ocupen el menor espacio posible, sino que, al contrario, se trata de un sistema extremadamente amplio, esencialmente redundante. Bolinger sostiene que la lengua, tal y como la usamos, está más basada en la memoria que en un sistema de reglas. Así, una misma palabra puede estar almacenada en la memoria más de una vez, dando lugar a múltiples representaciones. Una de éstas sería la referencia básica, la que podríamos utilizar de forma más o menos neutra para generar enunciados nuevos en función de las reglas lingüísticas. Pero existen otras representaciones de esta misma palabra que, en combinación con otras palabras, forman expresiones hechas a las que se accede como a un todo. De esta forma, el sistema de la memoria no está organizado según sea o no eficientemente compacto, sino según su facilidad

---

<sup>29</sup> El mismo será tratado en el capítulo VII desde la perspectiva de las estrategias de aprendizaje.

de uso. La combinación de palabras en expresiones hechas (colocaciones, fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, frases hechas, régimen semántico) no sería sólo una cuestión de frecuencia probabilística, sino un recurso ampliamente utilizado en el uso de la lengua que fundamentaría el sistema de la memoria de los hablantes. Pawley y Syder (1983), Peters (1983), Sinclair (1991) y Nattinger y DeCarrico (1992) seguirían estas consideraciones para concluir que la capacidad para acceder a fragmentos memorizados compensa las limitaciones de la velocidad de procesamiento en el uso comunicativo de la lengua. Así, en el curso de una conversación, apunta Sinclair, sólo recurríamos a una producción basada en las reglas gramaticales cuando carecemos de las combinaciones lexicalizadas que permiten una mayor fluidez.

Una modalidad específica en la situación de aprendizaje de una segunda lengua son las secuencias propias, previamente analizadas y memorizadas, que los estudiantes emplean como si fuesen expresiones hechas. Actúan igualmente como recursos de acceso rápido, permitiendo más fluidez, pero no son propiamente fórmulas de la lengua meta. Este fenómeno, que ocurre con frecuencia entre estudiantes chinos, requiere una mayor atención en las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje y de comunicación (capítulo VII), dada la importancia de la memorización en las aulas, pero al mismo tiempo indica un potencial de aprendizaje cuya explotación didáctica puede ser positivamente operativa.



## 5. ANÁLISIS DEL DISCURSO.

La conclusión que podemos extraer de este examen sobre la competencia comunicativa, de su importancia para el aprendizaje de la lengua extranjera, se puede resumir señalando la importancia creciente del discurso en la descripción lingüística y su tratamiento pedagógico. Su relación con el nivel pragmático de la lengua es indiscutible, como evidencia la inclusión del componente "pragmático-discursivo" en el esquema descriptivo de los contenidos y objetivos del español propuesto por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006)<sup>30</sup>. Uno de los elementos de aplicación didáctica de este componente puede ser el análisis del discurso, el estudio de la lengua en uso en situaciones determinadas, que parte de la comunicación y se centra en los elementos lingüísticos que ordenan y encarnan los discursos que se llevan a cabo en la comunicación. Su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras tendría como objetivo no el estudio filológico, sino el de capacitar al alumno para la observación y producción de fenómenos frecuentes en los discursos y, especialmente, en la conversación coloquial. Las explicaciones del analista del discurso pueden adaptarse a la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, las descripciones de los marcadores y conectores del discurso ofrecen puntos de vista lingüísticos, distintos a los de una gramática tradicional, que pueden ser de gran utilidad pedagógica. En consonancia con la relevancia de las secuencias lexicalizadas, los marcadores son fórmulas cuyo aprendizaje está estrechamente vinculado a la utilización. Para su enseñanza, por tanto, es imprescindible la muestra de textos reales de conversaciones, que se pueden extraer del corpus de análisis conversacionales existentes. Su adaptación pedagógica es necesaria, pues se pretende que los estudiantes logren la capacidad de reconocer estas unidades lingüísticas en las producciones espontáneas, así como la capacidad de producirlas adecuadamente. El análisis del discurso, por tanto, puede constituir el ejemplo más visible de reconciliación entre

---

<sup>30</sup> Los Niveles de referencia para el español, correspondientes a los propuestos por el Marco Común Europeo, estructuran sus objetivos y contenidos en función de cinco componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje, desarrollando "inventarios" o descripciones detalladas de los elementos constituyentes.

lingüística y didáctica, al posibilitar un campo de aplicación directa cuyo último destinatario es el aprendiz de lenguas extranjeras.

Lo ideal sería poder disponer de audiciones que sobrepasen el carácter idealizado con el que se muestran habitualmente las estructuras lingüísticas y funcionales en los libros de texto de carácter comunicativo. En éstos no suelen aparecer pausas, frases incompletas, cambios de tema, interrupciones, titubeos, o secuencias coloquiales que salgan de ese carácter idealizado que dibuja unos diálogos perfectos, de intervenciones diáfanas y precisas, sin los elementos que, aunque pueden no formar una parte sustancial de los contenidos comunicativos, representan en cambio la realidad con la que se van a encontrar los estudiantes fuera del aula. Lo importante es que también se pueden buscar y tratar pedagógicamente dentro del aula, pues la forma de ordenar su discurso el profesor es ya una muestra real de lengua con la que sus alumnos se están familiarizando.

No sorprende, pues, que el componente central del modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell sea el discurso, ya que supone la manifestación acabada y visible de la competencia comunicativa. Como tal, su análisis puede ser una herramienta didáctica importante que facilite al estudiante chino la percepción de la realidad comunicativa como un objeto de estudio fundamental para saber utilizar la lengua adecuadamente.

## CAPÍTULO IV

# Adquisición de Segundas Lenguas. Implicaciones en el contexto chino de enseñanza.

### INTRODUCCIÓN.

Las aportaciones teóricas de la ASL pueden arrojar luz a la forma en que el uso comunicativo de la L2 se interrelaciona con el conocimiento del nuevo código. Ellis (1994: 295) establece una diferencia entre las explicaciones *mentalistas* y las explicaciones *cognitivas* de la adquisición de segundas lenguas. El punto de vista mentalista se basa en la distinción entre *competencia* y *actuación*, mientras que en las teorías cognitivistas no existe una separación tajante entre una y otra cosa. Si en éstas los mecanismos responsables de la adquisición de la lengua son esencialmente los mismos que se ponen en funcionamiento para cualquier otro aprendizaje, para las teorías mentalistas "el conocimiento lingüístico constituye una facultad cognitiva separada, independiente de otros sistemas cognitivos involucrados en el uso de este conocimiento". Ellis señala una aplicación de esta distinción en el modelo de *conocimiento* y *control* de Bialystok y Sharwood Smith (1985). Mientras que el conocimiento "se refiere a la forma en que el sistema lingüístico *se representa* en la mente del aprendiente", el control hace referencia al "sistema de procesos que controlan los conocimientos durante la actuación real" (1985: 104; to-

mado de Ellis, 1994: 296). A su vez, el conocimiento se divide en competencia gramatical y competencia pragmática. Por tanto, la habilidad del lenguaje implica sistemas de conocimiento por un lado y control de estos sistemas por otro. La desigualdad entre el saber de un hablante nativo y el de un aprendiente puede reflejar diferencias en el conocimiento (lingüístico o pragmático), en el control, o en ambos. Igualmente, el desarrollo de la L2 puede tener lugar mediante un incremento del conocimiento, del control, o de ambos. En opinión de Widdowson, este modelo "reitera la distinción de Hymes con términos diferentes", de manera que el conocimiento y el control "se relacionan con los cuatro parámetros de Hymes (posibilidad, factibilidad, adecuación, realización) que pueden ser reformulados en orden como competencia gramatical (el parámetro de la posibilidad) por un lado y competencia pragmática (todos los demás parámetros) por otro lado" (Widdowson, 1989: 87). Mientras que el primero estaría constituido por reglas interiorizadas y fragmentos de lengua memorizados, el segundo consistiría en las estrategias empleadas por los aprendientes para procesar los datos que le llevarán a una adquisición y a un uso de la lengua.

La diferencia principal entre la explicación mentalista y la cognitiva consiste en la forma de contemplar la relación entre conocimiento y control. Mientras que el modelo anterior permite la posibilidad de estudiar los sistemas gramaticales de los aprendientes (conocimiento) independientemente de su uso en la comunicación (control), en una interpretación cognitiva no hay una línea clara que divida lo que los aprendientes saben y lo que pueden hacer con su conocimiento, ya que la forma en que éste se representa en la mente está influido por los usos para los cuales sirve. La interpretación mentalista de adquisición de L2, en cambio, considera el conocimiento y el control como separados, así como los mecanismos responsables de su desarrollo (Ellis, 1994: 296). Las interpretaciones cognitivas de la ASL ofrecen modelos elaborados de estos planteamientos que profundizan en los procesos de adquisición, hasta el punto de que la "habilidad procedimental" se convierte en sinónimo de aprendizaje. Otro concepto clave de la psicología cognitiva es el de estrategia de aprendizaje, que trataremos más detenidamente en el capítulo VII. Si las explicaciones lingüísticas del conocimiento de la L2 de

los aprendientes (su *interlengua*) se dirigen a la competencia, entendida como el sistema abstracto de reglas e ítems que subyace a la actuación, la visión cognitiva contempla el conocimiento como inseparable del uso, siendo:

el grado en que el aprendiente ha alcanzado el dominio (*mastery*) sobre las propiedades formales y funcionales de la lengua y sobre los procesos mentales implicados. [Este 'dominio' es gradual y hay grados de 'saber' —los aprendices pueden, por ejemplo, saber *parcialmente* la regla de realización del sujeto en inglés. Es en relación a esta noción de 'dominio' que las teorías [presentadas a continuación] pueden ser consideradas como cognitivas en su naturaleza" (Ellis, 1994: 348; sus cursivas).

La aplicación de las teorías conexionistas de la psicología cognitiva a la ASL ha reforzado esta postura al defender que el conocimiento lingüístico tiene lugar cuando los aprendientes reestructuran la representación de las secuencias gramaticales, léxicas y fonológicas ya adquiridas, en conexión con las nuevas secuencias que van aprendiendo. El conocimiento lingüístico comprende, pues, "una elaborada red de nodos y conexiones entre nodos de fuerza variable que dictan la facilidad con la que se accede a determinadas secuencias o reglas" (Ellis, 2005a: 142). Ellis también señala que estas dos perspectivas (mentalista y cognitiva) no son excluyentes: la naturaleza lingüística de las estructuras de la L2 pueden influir tanto en la facilidad/dificultad como en el orden de adquisición. Estudios sobre la marcación de negaciones, preposiciones y oraciones de relativo en diferentes lenguas así lo demuestran (Ellis, 1994: 426). Si bien las descripciones lingüísticas (e interlingüísticas) son de gran valor conceptual para la comprensión de los elementos marcados de la lengua meta, en el contexto chino de aprendizaje conviene enfatizar la postura cognitiva, ya que supondrá el contrapeso teórico necesario para una mejor comprensión de la importancia del uso de la lengua y, por tanto, del papel de la competencia comunicativa, en la adquisición de la L2. Asimismo, en el terreno de la enseñanza, el enfoque cognitivo de la gramática está aportando interesantes perspectivas pedagógicas que pueden constituir la alternativa más rigurosa a una enseñanza clásica en la que forma y significado se siguen contemplando separadamente. La gramática cognitiva, aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras, no ha hecho más

que empezar a considerarse, pero ya ha demostrado ser especialmente apta para describir la gramática de una lengua comunicativamente, donde las formas son portadoras de significados y se tienen en cuenta los contextos de uso:

La gramática cognitiva se distingue de otros modelos por hacer hincapié en el hecho de que, en gran medida, con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena. Este modelo hace hincapié en el hecho de que muchas estructuras lingüísticas se distinguen más por ofrecer una configuración representacional distinta de una misma situación concebida que por corresponder a diferencias factuales o reducibles a condiciones de verdad (Castañeda, 2004: 1).

El enfoque cognitivo de la gramática, pues, está en consonancia con los fundamentos de una enseñanza comunicativa donde se tienen en cuenta las representaciones que facilitan el acceso y las representaciones que facilitan el análisis de las categorías lingüísticas. En el presente capítulo tratamos de la importancia de esta alternancia desde el punto de vista de la ASL.

## 1. MARCO GENERAL.

El marco de referencia computacional de los procesos de adquisición (figura 4-1) considera tres pasos básicos: *input*, la lengua, oral o escrita, a la que está expuesto el aprendiente; *intake* (entrada), la parte de la lengua en la que el aprendiente se fija y conduce a la memoria temporal; y *output* o producción lingüística. Gass (1988) amplía en detalle este modelo básico situando, entre el input y el intake, los procesos correspondientes a la captación del input (*noticed input*) y a su comprensión (*comprehended input*). El input captado son los aspectos que el aprendiente resalta en su atención a la lengua meta, según los aspectos mismos del input inicial y según su interlengua (su gramática interna en desarrollo o competencia actual). No todo el input apercibido es comprendido, de la misma forma que no todo el input comprendido deviene *intake*, es decir, que aun siendo comprendido, es posible que no sea objeto de atención suficiente para formar parte del conjunto de reglas interiorizadas del aprendiente. Este input comprendido, sin embargo, puede formar parte del conocimiento implícito (intuitivo) del aprendiente, almacenado y "no usado para nada más allá de la comunicación" (Gass, 1988: 205), distinto al tipo de conocimiento implícito basado en reglas y generador de output original. Mientras que el primero consiste en expresiones hechas de la lengua (conocimiento formulaico), el segundo cuenta con "estructuras abstractas y generalizadas que han sido interiorizadas" (Ellis, 1994: 356) en un proceso donde el intake ha jugado un papel importante en el desarrollo de la interlengua. Por otra parte, puede suceder que el proceso de intake no derive automáticamente en un conocimiento implícito, cuando el input, comprendido y procesado, almacenado en la memoria, no esté todavía listo para su integración en la interlengua. Ellis propone que este almacenamiento toma la forma de algún tipo de representación explícita de léxico y reglas gramaticales de la L2. El conocimiento explícito de las reglas gramaticales puede contribuir al output a través de la *monitorización* (supervisión y evaluación), y también puede ayudar en los procesos que contribuyen al intake (captación del input y captación de la diferencia). Es decir,

"posibilita que los aprendientes atiendan a la estructura en el input y realicen la comparación cognitiva entre lo que observan en el input y su propio output" (Ellis, 2005b).

Asimismo, como veremos en la hipótesis del output comprensible (Swain, 1985), "el output puede influir en el input a través de la interacción" (Ellis, 1994: 349).

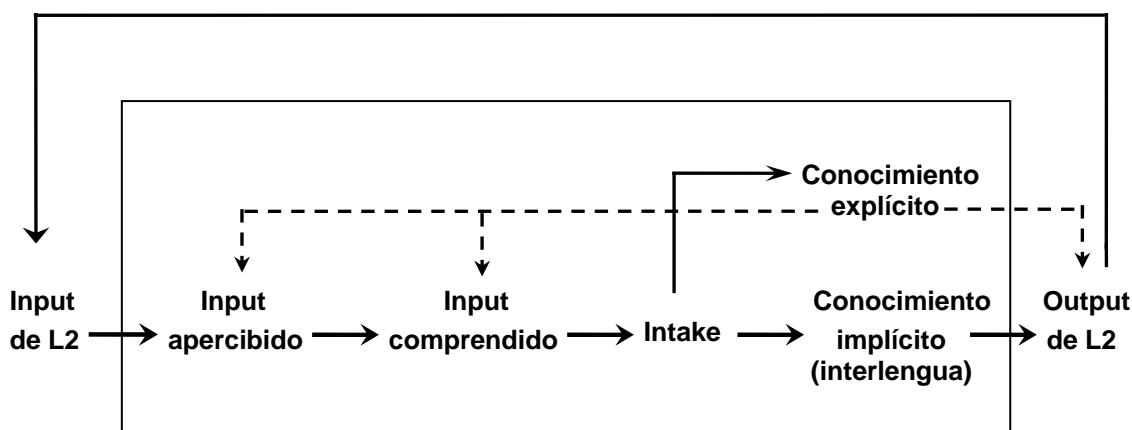


Figura 4-1: Marco de referencia para la investigación en adquisición de L2 (Ellis, 1994: 349).

Para que la adquisición de una lengua tenga lugar, es necesario que exista en la memoria el conocimiento implícito del nuevo sistema lingüístico. Éste, como hemos visto, puede estar basado en reglas interiorizadas, generadoras de output original, o en fórmulas que, sin haber pasado por los procesos cognitivos de interiorización (intake), sirven en cambio para unos usos comunicativos concretos.

### 1.1. Interlengua.

Una de las primeras aproximaciones al estudio de la ASL considera el sistema adquirido (y que se va adquiriendo) no en términos de imperfección respecto al conocimiento y uso de la lengua meta por hablantes nativos, sino como un sistema propio y dinámico, la interlengua, que se puede definir como "el sistema de conocimiento implí-



cito de la L2 que el aprendiente desarrolla y modifica sistemáticamente con el tiempo" (Ellis, 1994: 358). Desde el punto de vista cognitivo, la interlengua de los aprendientes de L2 funciona como la lengua materna de los hablantes nativos, en tanto aquellos recurren a un corpus léxico y a un sistema de reglas que han construido de la misma forma que los nativos recurren a su gramática interiorizada y a su conocimiento léxico para actuar lingüísticamente. Desde la acuñación de interlengua (Selinker, 1972) y su prolongada aceptación (hoy en día se utiliza como un concepto inexcusable en ASL), la concepción del error queda relativizada: los errores de los aprendientes son tales en relación al sistema lingüístico de la L2, no a las normas de su interlengua. Tales reglas son dinámicas; los procesos cognitivos de adquisición consisten precisamente en un cambio continuo de las "gramáticas" internas: reestructuraciones y procesos cada vez más complejos que están determinados por las etapas precedentes de la interlengua. Ésta es, pues, un *continuum* gradual cuyas reglas poseen el estatus de "hipótesis" (Corder, 1976): los aprendientes forman hipótesis sobre las propiedades estructurales de la lengua meta en función del input recibido. Así, éstos construyen una "gramática hipotética" que se verifica después de forma receptiva y productiva, confirmándose en caso de que sus interpretaciones sean creíbles y sus producciones aceptadas sin comentarios ni malentendidos. En caso de incomprensión o de fallos comunicativos en las emisiones y recepciones de output, las hipótesis no se confirman y por tanto la interlengua necesita una reestructuración, que puede proceder (al menos inicialmente) de la corrección proporcionada por los interlocutores y el profesor, y que necesitará un "campo" de verificación de nuevas hipótesis para integrarse en el sistema interiorizado de reglas.

## 2. CONOCIMIENTO EXPLÍCITO Y CONOCIMIENTO IMPLÍCITO.

Entre las múltiples teorías sobre cómo se lleva a cabo el desarrollo de la interlengua, tanto el proceso de integración del conocimiento lingüístico en la memoria a largo plazo como el acceso al mismo en la producción comunicativa, nos interesa resaltar aquellas que tienen un especial potencial didáctico, y que se pueden corresponder con distintos métodos de enseñanza. Influidos por la noción de interlengua, autores como Krashen (1981; 1982a; 1985), Bialystok (1979; 1982), Ellis (1984; 1993) y Skehan (1995; 1998), recurren a la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento implícito para exponer sus teorías sobre ASL. A continuación hacemos una breve descripción de las mismas, seguidas de una reflexión sobre las implicaciones didácticas que se han puesto en marcha desde su aparición.

### 2.1. Krashen: aprendizaje y adquisición.

Según la *teoría del monitor* de Krashen, no existe ninguna relación entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito de la lengua; aquél no se puede convertir en conocimiento implícito y, por tanto, no sería necesario enseñar la gramática. Esta hipótesis modela la postura de la *no-interfaz* o ausencia de relación entre ambos tipos de conocimiento, que implican mecanismos distintos de adquisición (Hulstijn, 2002; Krashen, 1981), están almacenados en distintas partes del cerebro (Paradis, 1994) y su acceso para la actuación se lleva a cabo mediante distintos procesos. Para Krashen, la exposición a un input comprensible en contextos comunicativos, centrados en los significados, es suficiente para que se desarrolle el conocimiento implícito de la lengua (lo que él llama *adquisición*). El conocimiento explícito tiene el único cometido de supervisar (*monitor*) la producción de los aprendientes y sólo puede dar lugar a lo que el autor denomina *aprendizaje*, para lo cual se requiere que éstos estén concentrados en la forma lingüística (en oposición al significado), que conozcan la estructura en cuestión y que dis-

pongan de tiempo para llevar a cabo este control. Ya que el conocimiento de las reglas sólo sirve como suplemento a lo adquirido, el papel de la enseñanza debería centrarse en crear condiciones de "adquisición" más que de "aprendizaje". La *hipótesis del input* trata de explicar estas condiciones, argumentando que la adquisición tiene lugar cuando se procesa un input comprensible cuyos elementos lingüísticos se encuentran en un nivel inmediatamente superior a la competencia del aprendiente. El nuevo input ( $i+1$ ) será comprensible gracias al conocimiento lingüístico previo, la ayuda contextual, el conocimiento del mundo y multitud de mecanismos como las inferencias producidas por las funciones comunicativas que soportan, la gestualización, el empleo de imágenes, etc. Krashen también destaca el papel afectivo del aprendiente en la adquisición. La *hipótesis del filtro afectivo* señala la motivación, la autoconfianza y la ansiedad como factores que determinan la adquisición de segundas lenguas, de manera que una mala disposición ("filtro alto", entendido como poca motivación, baja autoestima y ansiedad por producir o entender) impedirá que el input comprensible alcance el dispositivo de adquisición lingüística, y por tanto que se desarrolle el sistema de la interlengua. En cambio, un "filtro bajo" propiciará la entrada del input (intake), constituyendo un requisito necesario para la adquisición.

Si bien las reflexiones sobre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito se pueden encuadrar en un punto de vista cognitivo, en realidad Krashen está apoyando los procesos innatistas, vinculados a la capacidad de adquisición del lenguaje como un aspecto cognitivo distinto y diferenciado de todos los procesos cognitivos comunes. Las hipótesis de Krashen gozaron de gran popularidad durante la década de los 80, ya que sirvieron como fundamento teórico para un tipo de enseñanza orientada más a la comunicación y menos a las reglas gramaticales y la corrección de errores, donde se pudiera crear un ambiente afectivo positivo y no se focalizase la lengua como objeto, sino como instrumento al servicio de la comunicación. Si bien la teoría del monitor "fue uno de los primeros intentos claros de poner al alcance de los profesores de lenguas los descubrimientos de la investigación en ASL" (Pastor, 2004: 118), las teorías de Krashen han sido ampliamente debatidas y criticadas hasta la fecha. Por poner un ejemplo de la

crítica acerca de la distinción entre aprendizaje y adquisición, y teniendo en cuenta las condiciones que Krashen estableció para "monitorizar" los conocimientos adquiridos (centrarse en la forma y tener tiempo para ello), única función del *aprendizaje* (en oposición a la *adquisición*), podemos citar una reflexión de Widdowson que plantea serias dudas a la coherencia de la teoría del monitor:

¿Qué se entiende por "atención a la forma"? ¿No es posible centrarse en la forma porque quieres aclarar tu significado, porque quieres ser más eficaz comunicativamente? ¿Por qué no podría ser la atención a la forma consistente con la atención al mensaje o al significado, que se supone imposibilita el uso del monitor? El rígido dualismo que se propone, donde la adquisición y el aprendizaje son dos procesos completamente distintos, parecería forzar la conclusión de que si piensas con cuidado, eliges tus palabras, te tomas tu tiempo antes de realizar tu contribución conversacional, [se seguiría que] no puedes comunicar, o en todo caso no de forma muy efectiva, ya que estás interfiriendo en la función natural del sistema adquirido. Y como la adquisición depende de la comunicación, tu contribución deliberada impedirá asimismo tu progreso en el aprendizaje de la lengua (Widdowson, 1990: 21).

Otras críticas inciden en la ausencia de planteamientos teóricos que den cuenta de lo que Krashen entiende por comunicación, cuando en su época ya existían investigaciones que reflejaban la importancia de la negociación del significado, la realización de actos de habla o la competencia discursiva. Morrison y Low (1983) —recuerda Widdowson (1990)— sugieren que el monitor (control o supervisión) es un factor esencial en la interacción comunicativa, mientras que para Krashen no juega un papel positivo en la comunicación, quedando ésta reducida al "input comprensible". La posibilidad de proporcionar un *input comprensible + 1* (más un grado de competencia superior al actualmente existente en la interlengua del aprendiente) se concibe como el "Principio Pedagógico Fundamental" (Krashen, 1982b), sin que parezca importar si los aprendientes están interesados en ese input o se establezcan pautas de acción pedagógica sobre qué hacer con el mismo. "La teoría requiere únicamente —ironiza Widdowson (1990: 23)— que el aprendiente pueda ser una especie de receptáculo humanoide en un estado

máximo de receptividad para que el input pueda entrar a operar en su misteriosa forma". Sin embargo, se ha demostrado (Long, 1983a; Swain, 1985) que los aprendientes manipulan activamente el input para que sea comprensible, atendiendo a *la forma* según las necesidades de la comunicación en curso. En las interacciones entre hablantes nativos y no nativos se llevan a cabo estrategias de negociación que hacen posible tanto la comprensión como la producción. Habría, en todo caso, que partir de esas estrategias para caracterizar el papel del input comprensible en la ASL, una tarea que reconocería, entre otros, el papel del output comprensible (Swain, 1985) y el output modificado. Estas cuestiones serán tratadas en el apartado 4, relativo a la interacción.

Frente a la posición de *no-interfaz* entre conocimiento explícito (aprendido) y conocimiento implícito (adquirido), que defiende una enseñanza de "gramática cero", destacan los modelos teóricos que han "devuelto" la importancia de la gramática y de la *atención a la forma* en la enseñanza, sin olvidar su base comunicativa. Así, está plenamente aceptado que entre aprendizaje y adquisición no hay una barrera infranqueable, sino que se trata de un *continuum* de modos de conocimiento. La relación entre ambos tipos, como veremos a continuación, se ha propuesto desde distintos ángulos, que se pueden resumir en práctica (comunicativa y formal) y en concienciación de las reglas formales, esto es, atención a las formas concretas que activan una comparación esencial entre el input y el output propio del aprendiente, desvelando aquello que aún falta por conocer para realizar las intenciones comunicativas y, en definitiva, para avanzar en el desarrollo de la adquisición.

## **2.2. Bialystok: de la interfaz a la continuidad.**

Bialystok (1979) coincide con Krashen en señalar que el conocimiento implícito se alcanza a través de la exposición del uso comunicativo de la lengua (práctica funcional), mientras que el explícito tiene lugar cuando los aprendientes centran su atención en el código (práctica formal), tanto para el estudio consciente del sistema lingüístico

como para automatizar el conocimiento explícito ya existente. Sin embargo, la autora ofrece una posibilidad de relación o *interface* entre ambos tipos de conocimiento: la práctica formal también puede servir para convertir el explícito, mediante su automatización, en implícito. Si en un principio la posición de interfaz mantiene viva esta dicotomía, con la rigidez que conlleva caracterizar el conocimiento bien como explícito (aprendido) o bien como implícito (adquirido), unos años después Bialystok (1982) ofrece un modelo que Ellis no clasifica según una distinción de interfaz/no-interfaz, sino en una posición de variabilidad, en la que entra en juego otra dimensión cognitiva del conocimiento, según sea declarativo (saber algo) o procedimental (saber hacer algo). Esta dimensión se asociará a la variable de conocimiento + – automático, mientras que la anterior distinción explícito/implícito hará referencia a la variable del conocimiento + – analizado (fig. 4-2). Mientras que el factor de análisis se refiere a la representación del conocimiento lingüístico, la automaticidad hace referencia a la "relativa facilidad de acceso que el aprendiente tiene al conocimiento, sin tener en cuenta el grado de análisis" (1982: 183). Según esta teoría, una determinada regla o ítem puede localizarse en la intersección de ambas variables, entendidas como continuos. Asimismo, la competencia lingüística de un hablante nativo se caracterizará por constituirse por un conocimiento –analizado y + automático (tipo A).

analizado	– analizado + automático A	– analizado – automático B
	+ analizado + automático C	+ analizado – automático D
	+	–
	automático	

Figura 4-2: Tipos de conocimiento en un sistema variable de L2  
(basado en Bialystok, 1982. Tomado de Ellis, 1985: 238)

Este modelo refuerza la relación entre uso y adquisición: el tipo de uso lingüístico que el aprendiente lleva a cabo determina el tipo de conocimiento que adquiere. Así,

distintas tareas requieren distintos tipos de conocimiento. La competencia de un aprendiente inicial se puede situar claramente en la posición D, mientras que la de un aprendiente avanzado se situaría en C. Este modelo no es incompatible con las sugerencias pedagógicas señaladas anteriormente: la práctica formal y funcional de los conocimientos explícitos puede favorecer el desarrollo de la interlengua, dando lugar a una habilidad (o conocimiento procedimental) más o menos controlada según las tareas a realizar. La naturaleza de las prácticas está estrechamente ligada a los procesos cognitivos que se ponen en marcha para su realización. Estos procesos se materializan en las estrategias de aprendizaje, que podemos definir de forma simplificada como las formas de estudiar que el aprendiz lleva a cabo, y que vendrán —en principio— determinadas por el tipo de actividad a realizar. Un desarrollo de su aplicación en el terreno didáctico supone darlas a conocer, o ayudar a su reconocimiento y control por parte de los aprendices, en los manuales de enseñanza o a través del profesor (capítulo VII).

### **2.3. Rod Ellis: Modelo de Competencia Variable.**

Similar a este modelo, Ellis (1984) propone el de Competencia Variable para dar cuenta, por una parte, de la variabilidad de la interlengua, y por otro, de los procesos internos y externos responsables de la ASL. Ellis, basándose en los parámetros de Bialystok, distingue dos tipos de usos lingüísticos en relación a una mayor o menor preparación: discursos *planificados* (preparados) y *no planificados* (espontáneos). Por otra parte, el conocimiento lingüístico se activa para su uso comunicativo a través de procesos cognitivos, los cuales serán *primarios* para discursos no planificados y *secundarios* para los que requieren una preparación. El modelo aglutina una teoría del uso del lenguaje y una teoría de ASL, ya que, del mismo modo que un hablante nativo activa procesos primarios (+ automáticos) para discursos espontáneos, y procesos secundarios (– automáticos) para discursos preparados, los aprendientes suelen recurrir, por ejemplo, a la simplificación semántica (conocimiento no analizado y automático) como proceso primario para los discursos no planificados, y a la supervisión (*monitoring*) como proceso

secundario para discursos más preparados. Así pues, el desarrollo de la interlengua tiene lugar cuando los aprendientes aprenden a activar reglas e ítems lingüísticos, disponibles inicialmente como discursos planificados, en discursos no planificados. Asimismo, la participación en discursos de varios tipos permite que se saquen a colación *nuevas* reglas que no estaban representadas declarativamente, infiriéndolas del conocimiento procedimental cuando las necesidades comunicativas o de aprendizaje así lo requieren. Algo similar ocurre en la comunicación entre hablantes nativos: cuando existe un fallo en la comunicación, o un malentendido, se suele recurrir al conocimiento explícito, declarativo, para aclarar el significado que se pretendía transmitir. Sin embargo, es el conocimiento procedimental el que dispara la voluntad de encontrar un sentido: su aplicación origina la explicitud o las nuevas reglas. Así lo expresa Widdowson (1979: 62; citado por Ellis, 1985: 268, en el resumen de su teoría):

We draw upon our knowledge of rules to *make sense*. We do not simply measure discourse up against our knowledge of pre-existing rules, we create discourse and commonly bring new rules into existence by so doing. All competence is transitional in this sense<sup>31</sup>.

Frente a este modelo descriptivo, y siguiendo a Schmidt (1990), Ellis (1993) señala una relación positiva entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito: aquél puede favorecer el desarrollo de la interlengua en la medida en que la atención consciente (*notice*) a las reglas y estructuras gramaticales puede poner de manifiesto la diferencia entre lo que ya se sabe y lo que falta por saber, comparando el input apercebido con la propia producción (*noticing the gap*, Schmidt y Frota, 1986). La captación o atención consciente es importante porque "da cuenta de aquellos aspectos del input en los que hay que fijarse para que se conviertan en *intake* (la información almacenada en

---

<sup>31</sup> «Recurrimos a nuestro conocimiento de las reglas para *dar sentido*. No medimos simplemente el discurso según el conocimiento de las reglas preexistentes, sino que creamos discurso y normalmente, al hacerlo, traemos nuevas reglas a la existencia. Toda competencia es transitoria en este sentido».



la memoria temporal que puede o no acomodarse subsiguientemente al sistema de la interlengua)" (Ellis, 1994: 361).

#### **2.4. Skehan: análisis, acceso y habilidad de uso.**

Estos continuos de automaticidad y análisis, procesos y planificaciones, nos llevan a la necesidad —apunta Skehan (1995: 95)— de distinguir entre un modelo de *analista*, un modelo de *usuario* y otro de *aprendiente*. El primero, relacionado con la estructura lingüística, se centra en el poder de las reglas abstractas para generar y dar cuenta de los hechos lingüísticos, de la precisión en formar oraciones correctamente. El modelo de usuario se relaciona con la forma en que las personas se comunican en contexto y en tiempo real. Estos modelos reflejan otra distinción que Widdowson (1989) establece entre los conceptos de *analizabilidad* y *accesibilidad*: el primero, relacionado con la competencia lingüística chomskiana, hace referencia al sistema de conocimiento diferenciado y organizado, basado en las reglas interiorizadas del hablante. La accesibilidad, en cambio, tiene que ver con la forma en que se usa la lengua en tiempo real, donde la facilidad está determinada por la velocidad de acceso. Asimismo, está en relación a dos formas de *performance* que el mismo autor ha establecido: el *usage*, "la habilidad para representar la lengua como sistema" y *use*, o "uso real" de la lengua como medio de comunicación (capítulo III). El modelo del aprendiente, pues, combinaría estas dos, ya que el proceso de aprendizaje implica que se atiendan factores de análisis y factores de acceso: "los aprendientes necesitan desarrollar los sistemas lingüísticos subyacentes y también hacer frente a la comunicación inmediata en curso" (Skehan, 1995: 95). La relación, pues, entre *usage* y *use*, análisis y acceso, remitiría, para un aprendiente de lengua extranjera, a procesos paralelos de la competencia gramatical y la competencia pragmática, materializados en la actuación misma. La tendencia podría parecer —señala Skehan (1995: 97)— que "la accesibilidad tiene una mayor prioridad, pero dado que tal sistema, no centrado inherentemente en reglas, puede conllevar problemas, es posible "cambiar" (*'shift down'*) a un modo de procesamiento más basado en reglas, más cercano,

pues, al modelo de analista, cuando es necesario". Skehan traza, así, su teoría del sistema dual:

El enfoque de un modo dual (con la comunicación basada en un sistema sintáctico o en un sistema léxico/ejemplar, o alguna mezcla de los dos) implica que la competencia subyacente será influyente a veces, pero que cuando el tiempo real es una influencia significativa, predominará un modo léxico de comunicación, en cuyo caso, *la actuación no será un claro reflejo de la competencia, sino que estará sujeta a toda clase de factores procedimentales que afecten directamente a la naturaleza de la actuación requerida*. Como resultado, más que atender a las formas por las que un sistema subyacente se pone en funcionamiento (por ejemplo, los componentes de la competencia comunicativa), *sería más útil examinar la operación de estos factores procedimentales directamente*. Así, en ocasiones, una competencia lingüística tradicional ejercerá una influencia en la actuación, pero en otras, siguiendo un sistema de procesamiento de modo dual, no será así (1995: 100; mis cursivas).

El sistema de modo dual, el cambio que tanto el usuario como el aprendiente realiza en su actuación, está determinado por *factores procedimentales* de análisis y acceso (sistema basado en reglas y sistema basado en ejemplares). Estos factores procedimentales no actúan de igual forma en el usuario y en el aprendiente. En la adquisición de la lengua materna existe un proceso intermedio que Skehan llama *syntacticization* ("sintacticización"), entre un período inicial básico de lexicalización (procesos holigráficos) y una *relexicalización* de la construcción sintáctica de los elementos lingüísticos que servirán para llevar a cabo las primeras funciones comunicativas (fig. 4-3).

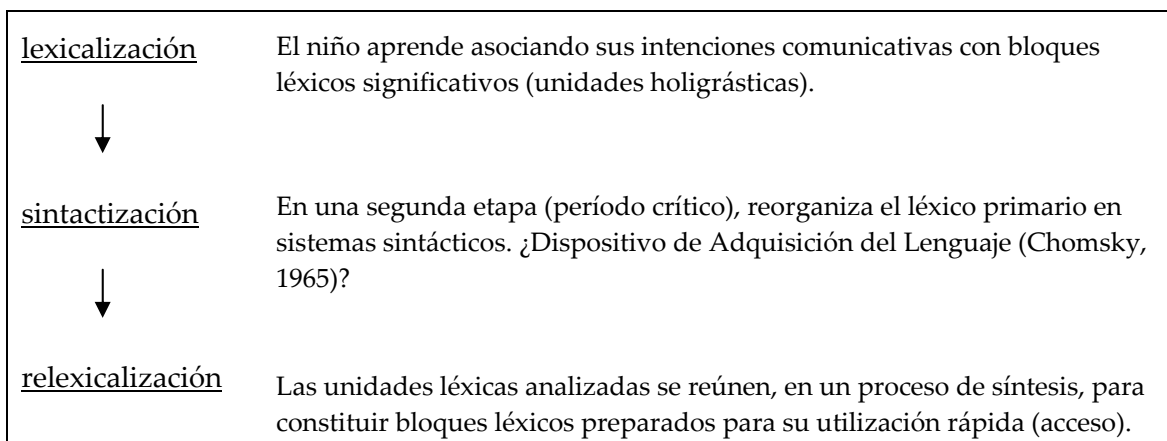


Figura 4-3. Adquisición de la lengua materna en tres etapas (Skehan, 1998: 90).

La etapa de *relexicalización* es la que permite al usuario disponer de un sistema dual: la de múltiples codificaciones de elementos léxicos (analizabilidad) y la de un repertorio de los mismos, preparados para su uso (accesibilidad). Así, cuando el ritmo discursivo es elevado, el hablante nativo recurrirá a una comunicación basada en la memoria (acceso rápido); cuando la presión del tiempo es menor, e importa la precisión, accederá a un sistema basado en reglas (análisis pausado). En la adquisición de una segunda lengua, sin embargo, no tienen lugar los mismos procesos que Skehan describe para la adquisición de la L1. El aprendiente de L2 lexicaliza directamente un *nuevo* sistema lingüístico, sin que medie la etapa del período crítico a partir de la cual la adquisición natural (como en la lengua materna) es improbable. En este caso:

La primacía del significado, en el contexto de una capacidad limitada del sistema de procesamiento de información, significa que habrá una mayor predisposición hacia el ejemplar, el sistema basado en la memoria, y la presión necesaria para la sintactización, generada internamente, no tendrá lugar. En otras palabras, existe el peligro de que el aprendiente de segundas lenguas no progrese más allá de la primera de las tres etapas mencionadas arriba (Ibíd.: 91).

Para que la adquisición de la L2 fuera similar a la adquisición de la L1, y así, el cambio de modo de procesamiento se adaptase a las circunstancias contextuales de la

comunicación, se tendría que producir un movimiento semejante entre las tres etapas. Skehan propone un sistema cíclico de enseñanza/aprendizaje fundamentado en procesos de análisis y síntesis. Por un lado, la enseñanza dirigiría al estudiante a analizar los ejemplares léxicos, de modo que su acceso fuera posible desde el sistema de reglas. Por otro lado, tendría lugar un proceso complementario de síntesis de la lengua analizada, de manera que estuviera disponible en el sistema "ejemplar" basado en la memoria, preparada para que el estudiante accediese también desde el sistema léxico. Lo que se necesita en la enseñanza de lenguas es, pues, un tipo de programa equilibrado y gradual que facilite la alternancia de estos procesos: el análisis es necesario para que el estudiante pueda hacer generalizaciones y lograr cierta flexibilidad; la síntesis es necesaria para lograr fluidez y control (Ibíd.: 92). Este programa estará reflejado en una enseñanza basada en tareas, una variedad del enfoque comunicativo cuya flexibilidad permite coordinar los dos tipos de procesos cognitivos. El mismo será tratado detenidamente en el capítulo V.

Las implicaciones que se derivan para el contexto chino de enseñanza son evidentes: es necesaria una mayor atención a los procesos de síntesis del sistema basado en reglas, analítico, con el que los estudiantes están plenamente familiarizados. Hay que tener en cuenta que el progreso de este sistema cíclico no es absolutamente lineal, es decir, puede ser que los estudiantes hayan relexicalizado por medio de la síntesis ciertas áreas de la lengua, mientras que para otras permanezcan aún en la fase de sintactización. Lo que importa es hacer que el acceso se ponga en marcha, y para ello es necesario diseñar un plan de acción pedagógica que puede manifestarse mediante tareas o actividades didácticas. Por ejemplo, ofrecer oportunidades para acceder a un mismo elemento lingüístico desde distintos contextos, con distintas peculiaridades circunstanciales que requerirían una mayor atención a la precisión (análisis) o a la fluidez (síntesis). Para ello se requiere que el material lingüístico sea el mismo, un prerrequisito que no tiene lugar en el contexto universitario de enseñanza de español en China (distintos libros de texto y distintos enfoques metodológicos para los mismos alumnos). En el capítulo VIII se exploran algunas propuestas didácticas que tienen en cuenta las condi-

ciones del sistema universitario, con el fin de facilitar estos procesos desde el punto de vista de la enseñanza comunicativa.

En el siguiente apartado examinamos los tipos de conocimiento implicados en el aprendizaje (explícito e implícito), sus relaciones y sus correspondencias con los distintos modelos de enseñanza. La relación parece estar clara: los procesos de análisis estarían más implicados en el conocimiento explícito, mientras que los procesos de síntesis que permiten un uso fluido de la lengua favorecerían el conocimiento implícito. Sin embargo, es difícil, y aventurado, demarcar esta línea en su relación con el conocimiento (implícito o explícito), ya que tanto éste como los procesos implicados están integrados en un *continuum*. Lo importante, en todo caso, es saber en qué momento de ese *continuum* se debe prestar más atención didáctica al análisis o a la síntesis (acceso), y bajo qué condiciones. No es lo mismo proceder a una síntesis de elementos lingüísticos dados en primer lugar, descontextualizados y ya analizados (análisis dado → síntesis), que hacerlo después de haber presentado el significado de unidades completas de uso de esos elementos (uso de unidad completa → análisis → síntesis), posiciones que responden a un programa estructural y a un programa comunicativo respectivamente (cf. tabla V-15). Si el primero favorece la comprensión lingüística y el desarrollo del conocimiento explícito, el segundo considera la producción y favorece el desarrollo del conocimiento implícito.

### 3. IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.

De las teorías brevemente expuestas se han desprendido una serie de presupuestos teóricos para su aplicación didáctica que se pueden clasificar en dos posturas generales acerca del papel de la enseñanza en la adquisición de segundas lenguas: *opción cero* (o *gramática cero*), que se corresponde con la postura de la no-interfaz, e instrucción como facilitadora del proceso de adquisición. Ésta última, a su vez, ha generado distintas versiones, de las que destacamos dos hipótesis: *hipótesis de la variabilidad* e *hipótesis de la interfaz*. Ya que el conocimiento implícito sólo se pone de manifiesto en la actuación real (producción y comprensión), no es sorprendente que haya desacuerdos en la forma de concebir los mecanismos responsables para su adquisición, sobre todo cuando hay reglas implicadas. Ya hemos trazado una distinción entre las teorías mentalistas, que consideran estas reglas como exclusivamente lingüísticas, y las teorías cognitivas, que las contemplan como una forma compleja de la misma naturaleza que las que operan en otros tipos de aprendizaje. Como, en las primeras, el uso comunicativo (actuación) es dependiente del conocimiento lingüístico (competencia), el desarrollo de la interlengua está sujeto sobre todo a un orden de adquisición de las estructuras lingüísticas. Las investigaciones sobre estas secuencias evidencian la importancia de aprender primero las estructuras y propiedades más simples (vocales, concordancia, voz activa, etc.) y después las más complejas (combinaciones silábicas, oraciones de relativo, el subjuntivo etc.). Sin embargo, una teoría de este tipo no puede dar cuenta de los procesos cognitivos de aprendizaje que tienen lugar durante el uso comunicativo (Skehan, 1998), o la habilidad para utilizar el conocimiento lingüístico comunicativamente. La psicología cognitiva (Anderson, 1983), en cambio, distingue entre el conocimiento de hechos (declarativo) y el conocimiento sobre cómo hacer cosas (procedimental). Por ejemplo, conocer las reglas de conducción es un conocimiento declarativo, mientras que saber conducir según estas reglas constituye un tipo de conocimiento procedimental. Según Anderson, el aprendizaje de segundas lenguas comienza con el conocimiento declarativo de las reglas gramaticales, seguido de una automatización o procedimenta-

lización del mismo que da lugar a la habilidad de usar la lengua extranjera sin detenerse a pensar en aquellas reglas. El modelo de Skehan (1998) que hemos revisado en el apartado anterior hace hincapié en procesos que explicarían, desde el ángulo del uso lingüístico, la naturaleza de estos tipos de conocimiento según el acceso a un sistema de reglas (análisis) o a un sistema léxico basado en la memoria (síntesis). El conocimiento implícito supone tanto la capacidad de acceso al sistema léxico como al sistema gramatical, sin que para éste sea necesario recurrir a un análisis detenido de las reglas morfosintácticas<sup>32</sup>, tarea ésta más relacionada con el conocimiento explícito.

Las distintas asunciones sobre el papel de la enseñanza acerca de estos tipos de conocimiento (explícito/implícito, declarativo/procedimental) han dado lugar a modelos y estilos diferentes de organización de contenidos y objetivos de aprendizaje (sílabos o currículos), diferentes métodos y actitudes distintas en la interacción en el aula.

1) La *opción cero*, o de *gramática cero*, engloba las hipótesis que argumentan la falta de necesidad de instrucción formal directa para la ASL. Krashen (1982a) y otros autores como Prabhu (1987) sostienen que el desarrollo de la interlengua sólo puede producirse de forma *natural*, cuando los aprendientes realizan actos comunicativos y centran su atención fundamentalmente en el significado. No se recomienda enseñar la gramática directamente, o en primera instancia, sino de forma secundaria e implícita, como recurso al servicio de la comunicación, cuando los aprendientes se encuentran con necesidades comunicativas que deben cumplir. Prabhu (1987) señala que:

el desarrollo de la competencia en una segunda lengua requiere no la sistematización de los input de lengua o la maximización de la práctica planificada, sino más bien la creación de condiciones en que los aprendientes desempeñen el esfuerzo de afrontar la comunicación (1987: 1).

---

<sup>32</sup> La gramática no se refiere sólo a las formas lingüísticas. Como indica Ruiz Campillo (2007), "la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas en cada momento".

El papel de la enseñanza se limita, pues, a crear contextos significativos donde intervenga la comunicación, único procedimiento que da lugar al desarrollo de la interlengua. Ellis (2005b: 41) afirma que la versión actual de esta postura en la metodología didáctica se corresponde a la enseñanza por tareas, ya que da prioridad a enfoques que, como éste, se centran en el significado. Sin embargo, la enseñanza por tareas también considera la atención a la forma, como veremos en el capítulo V.

## 2) Instrucción como facilitación.

a) Siguiendo el modelo de Competencia Variable (ver más arriba), Ellis (1987a) propuso la *hipótesis de variabilidad*, según la cual la enseñanza sólo puede afectar al estilo cuidadoso y planificado del aprendiente, no al espontáneo (*vernacular*):

La participación en el tipo de discurso planificado que resulta de la ejercitación lingüística controlada por el profesor se dirige a la adquisición de las normas de la lengua meta en el estilo cuidadoso del aprendiente [...]. La participación en un discurso más libremente estructurado que resulta de actividades no tan centradas [en aspectos gramaticales], requiere la actuación de un mayor rango de actos de habla e induce a la negociación de significado requerido para el desarrollo de un estilo vernáculo (1987a: 191-2).

b) La *hipótesis de la interfaz* cuenta con varias modalidades, según se considere el papel del conocimiento explícito en la adquisición del conocimiento implícito de la lengua. Según una hipótesis de la interfaz *fuerte*, la práctica sostenida del conocimiento explícito es suficiente para que se produzca la automatización y por tanto aquél devenga implícito (Sharwood Smith, 1981; DeKeyser, 1998). Si bien los autores divergen en cuanto al tipo de práctica necesaria (mecánica o comunicativa), esta hipótesis apoyaría una metodología PPP (presentación, práctica, producción), ya conocida desde el método audiolingual. La hipótesis de la interfaz *débil* afirma que

el conocimiento explícito fomenta el desarrollo de un número de procesos de adquisición esenciales, en especial la captación y la captación de la diferencia (Schmidt, 1994). Es decir, el conocimiento explícito de la estructura gramatical posibilita que los apren-



dientes atiendan a la estructura en el input y realicen la comparación cognitiva entre lo que observan en el input y su propio output (Ellis, 1993; alud. 2005b).

Según Ellis, esta hipótesis ha servido de base para el diseño de tareas de concienciación lingüística (Ellis, 1991, alud 2005b), si bien podríamos considerar que, por su conexión con la interacción, puede también inferirse de la práctica de la corrección explícita y metalingüística que realiza el profesor tras las intervenciones de los estudiantes.

### **3.1. El sílabo estructural y la ASL.**

Interesa destacar el artículo de Rod Ellis (1993), por su relevancia en el contexto chino de enseñanza: *The Structural Syllabus and Second Language Acquisition*, escrito cuando el autor trabajaba como profesor en la Universidad Temple de Japón. En resumen, lo que intenta dilucidar es hasta qué punto puede servir un currículo estructural, como el que existe hoy en día en China, para la adquisición de la lengua extranjera. Tal utilidad está en relación con el modelo de interfaz débil, en el sentido de que facilitará el *intake*, esto es, que los estudiantes se fijen en estructuras formales específicas del input y puedan notar la diferencia respecto a sus producciones habituales. Si el sílabo estructural proporciona sobre todo un conocimiento explícito de la lengua, lo que es en sí mismo fundamental, Ellis reconoce que necesitaría un complemento, un sílabo paralelo basado en el significado, en la comunicación. Esta posibilidad, que parece tener cabida en las universidades chinas, ha sido sin embargo poco explotada pedagógicamente en este contexto. Para que estos dos sílabos distintos funcionasen correctamente, aplicados a un curso y al conjunto de cursos de la carrera universitaria, deberían estar perfectamente interconectados, debidamente relacionados en cada detalle, desde el contenido de las lecciones a las actividades propuestas. La realidad, sin embargo, es que no existe siquiera un boceto que cumpla con este requisito. Como vimos en el capítulo II, los enfoques y materiales basados en el significado que sirven de base a los profesores nativos de las asignaturas de conversación se encuentran aislados: ni existe ningún tipo

de coordinación formal entre los profesores, ni se hace posible que los manuales "comunicativos" se den de forma completa, tan sólo como "recursos". Aunque el sílabo estructural pueda considerarse desde el punto de vista de la interfaz débil, en el sentido de que el conocimiento explícito que ofrece es necesario, pero no suficiente, para que los aprendientes construyan el conocimiento implícito requerido para la adquisición, lo cierto es que en China tal sílabo sólo se contempla desde el punto de vista de la interfaz fuerte. Las aproximaciones a la enseñanza comunicativa, aun estando presentes en forma de asignaturas de "conversación" o de destrezas audio-orales, no terminan de ajustarse a la coherencia necesaria de un programa combinado como el que propone Ellis. Si esta posibilidad es la que ofrece mayores visos de viabilidad en el contexto chino, dada la configuración del sistema curricular de las universidades, "aun está por determinar la relación exacta entre el componente estructural y aquellos otros componentes de un sílabo general" (p. 20). El modelo cíclico de análisis y síntesis propuesto por Skehan (1998) podría servir de base para ensayar esta relación, si bien seguiría requiriendo una coherencia en el material lingüístico expuesto a los estudiantes.

El modelo de interfaz débil reconoce la utilidad de un programa de enseñanza estructural, basado en una lista de hechos gramaticales, pero pone de manifiesto las limitaciones que una enseñanza de este tipo supone para el aprendizaje comunicativo de la lengua. Considerados en sí mismos, estos sílabos presentan el problema general de su "aprendibilidad" (*learnability*): hasta qué punto es posible que los estudiantes aprendan las estructuras que les enseñan. Antes de abordar esta cuestión, Ellis ofrece una reflexión sobre los distintos conocimientos y procesos, para diferenciar los programas de enseñanza basados en el modelo de la no-interfaz, interfaz fuerte e interfaz débil según los modos en que estos programas abordan sus objetivos. Muy a menudo se han igualado los conceptos referentes al conocimiento lingüístico implicado en el aprendizaje de la L2: el conocimiento explícito con el declarativo, por un lado, y el implícito con el procedimental por otro lado. Ellis (basándose en Byalistok, 1982 —fig. 4-2) señala una diferenciación básica entre los dos pares, por cuanto el conocimiento explícito/implícito hace referencia al conocimiento consciente o intuitivo, mientras que el declarati-

vo/procedimental se refiere al "grado de control sobre el conocimiento de la L2 que tiene el aprendiente, distinguiéndose entre el conocimiento que puede usarse sólo con esfuerzo a través de procesos controlados, del conocimiento que se emplearía sin esfuerzo a través de procesos automáticos" (p. 4). Si el explícito/implícito se refiere a la dimensión del conocimiento mismo, el declarativo/procedimental hace referencia a la dimensión del proceso. Lo importante —señala el autor— es que se puede producir una intersección entre ambas dimensiones: "podemos hablar tanto de conocimiento explícito como implícito existiendo de forma declarativa y procedimental", tal como muestra la figura 4-4.

	<b>Declarativo</b>	<b>Procedimental</b>
	TIPO A	TIPO B
<b>Explícito</b>	Conocimiento consciente de elementos lingüísticos de la L2	Conocimiento consciente de estrategias de aprendizaje, producción y comunicación. El aprendiente puede usar el conocimiento explícito fácil y rápidamente.
	TIPO C	TIPO D
<b>Implícito</b>	Conocimiento intuitivo de elementos lingüísticos de la L2.	Habilidad para emplear estrategias de aprendizaje, de producción y de comunicación automáticamente. El aprendiente puede usar el conocimiento intuitivo de forma fluida.

Figura 4-4. *Diferencia entre el conocimiento de L2 explícito/implícito y el declarativo/procedimental* (Ellis, 1993: 4).

El principal punto de debate es si el conocimiento explícito se puede convertir en implícito. Una de las asunciones del método tradicional de enseñanza basado en un sílabo estructural—prosigue el autor— es que el conocimiento explícito se puede convertir en implícito a través de la práctica: los aprendientes automatizan el conocimiento explícito a base de ejercicios gramaticales, como los presentados en el capítulo anterior.

Según la figura 4-4, esto equivaldría a sostener que los aprendientes serán capaces de pasar, sólo con la práctica, del conocimiento de TIPO A al conocimiento de TIPO D (el objetivo de casi todos los programas). Sin embargo, esta asunción descansa en una confusión:

La noción de automatizar o procedimentalizar el conocimiento explícito para que devenga implícito es un tanto confusa. Ésta deriva del fallo en distinguir claramente el conocimiento explícito/implícito del conocimiento declarativo/procedimental. Así, mientras es legítimo hablar de la procedimentalización del conocimiento declarativo, no es legítimo igualar esto con la conversión del conocimiento explícito en implícito. La clave —y es aquí donde nos encontramos con la cuestión de la aprendibilidad— es si podemos manipular el proceso por el cual un aprendiente pasa del conocimiento de TIPO A al conocimiento de TIPO D (p. 5).

Según la posición de la no interfaz, no puede existir esta conversión (recordemos la distinción de Krashen entre adquisición y aprendizaje). El conocimiento implícito y automático (TIPO D) deriva del uso comunicativo de este conocimiento aún controlado (TIPO C). Sólo se pueden poner en marcha, comunicativamente, aquellas propiedades lingüísticas interiorizadas que se han podido almacenar intuitivamente. El input comprensible más un grado inmediato de dificultad ( $i+1$ ) activaría directamente el conocimiento implícito, intuitivo, aunque no dejaría de ser declarativo hasta que el uso comunicativo lo automatizara. El uso del conocimiento explícito a través de la práctica podría, a lo sumo, monitorizar la comprensión y la producción del aprendiente, pero la práctica de este conocimiento siempre sería consciente (fig. 4-5).

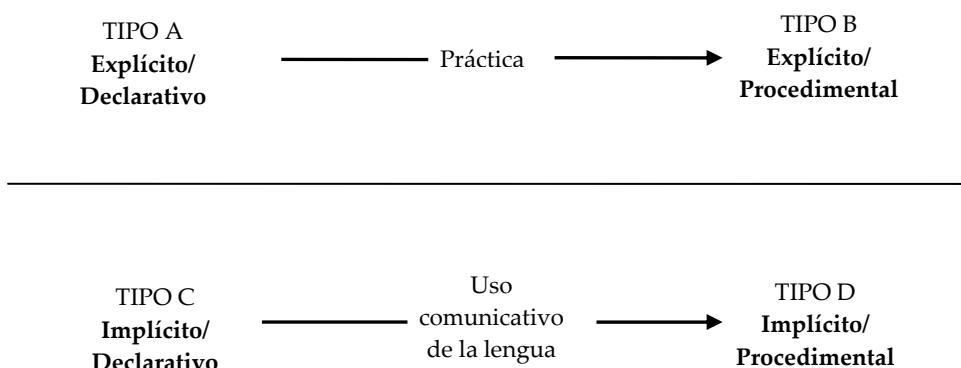


Figura 4-5: Modelo de no interfaz (Ellis, 1993: 6).

El modelo de interfaz fuerte rompe la línea que separa el conocimiento explícito del implícito, saltando cualquier otra mediación y suponiendo que la ejercitación gramatical puede convertir el explícito y declarativo en implícito y procedimental (fig. 4-6).

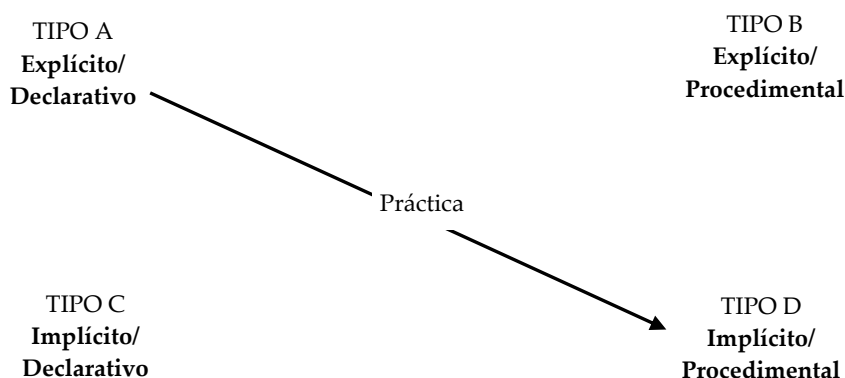


Figura 4-6. Modelo de interfaz fuerte (Ellis, 1993: 6)

Según el modelo de interfaz débil, que es el que Ellis propone como mediador en los sílabos estructurales, el uso del conocimiento explícito y declarativo (TIPO A) puede facilitar, mediante la enseñanza gramatical, el desarrollo del conocimiento implícito declarativo (TIPO C), siempre que el aprendiente "esté preparado para acomodar el nuevo conocimiento en su sistema de interlengua" (p. 5). Una segunda fase, que los sílabos estructurales no pueden abordar, consistiría en automatizar este conocimiento

mediante el uso comunicativo, en combinación con la práctica, dando lugar al conocimiento de TIPO D (fig. 4-7). Ellis sostiene que las evidencias de las investigaciones sobre los efectos (positivos) de la instrucción gramatical sólo son compatibles con el modelo de interfaz débil. Si está demostrado que la enseñanza de la gramática acelera el aprendizaje y produce niveles altos de precisión (Long, 1983; Pica, 1983) esto contradice la hipótesis de la no-interfaz. También se ha demostrado que si los aprendientes no están preparados para adquirir determinadas propiedades gramaticales como conocimiento implícito, la instrucción gramatical no tiene éxito (Felix, 1981; Pienemann, 1984, 1989), mientras que sí lo tendrá aquélla que es "aprendible" (Harley, 1989; Pienemann, 1984, 1989), lo que contradice al modelo de interfaz fuerte. Por tanto, sólo la hipótesis de interfaz débil puede servir para desarrollar un modelo de adquisición de L2 en el que tuviera cabida el efecto de la enseñanza gramatical, dando cuenta del papel del conocimiento explícito de forma coherente.

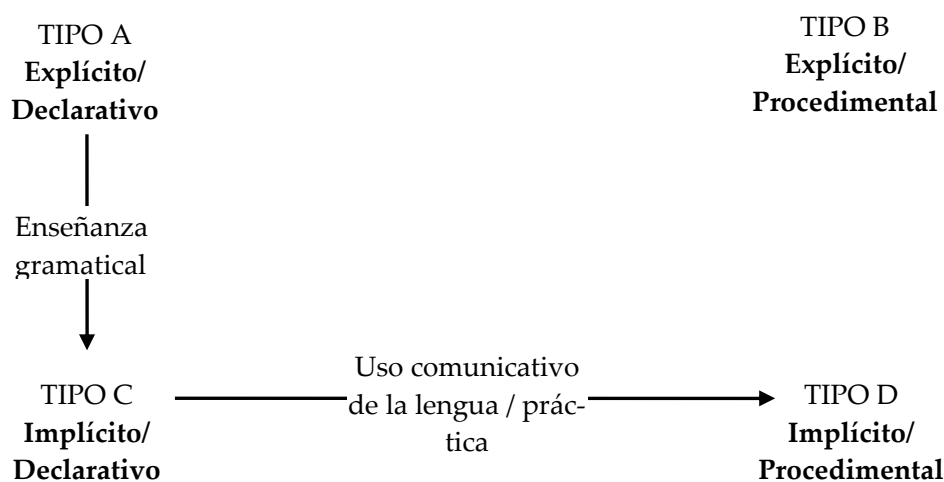


Figura 4-7. *Modelo de interfaz débil* (Ellis, 1993: 6)

Ellis diseña un modelo computacional de adquisición, como el reproducido en la figura 4-1, pero con la incorporación de las aplicaciones de una posición de interfaz débil (fig. 4-8). En él, las funciones del conocimiento explícito se multiplican por la presencia de la instrucción gramatical. Mientras que el principal medio para desarrollar el conocimiento implícito sigue siendo a través del *intake* (input comprensible en el que se

fija el aprendiente, procesado según su nivel de interlengua), el conocimiento explícito derivado de la instrucción gramatical proporciona un vía secundaria. Es secundaria (línea de puntos) porque no todo el conocimiento gramatical se puede adquirir conscientemente (Krashen, 1982a), y porque, como ya hemos indicado, sólo puede incorporarse al conocimiento implícito (interlengua) cuando la competencia lingüística del aprendiente se encuentre en un estadio próximo al que se dispone a adquirir.

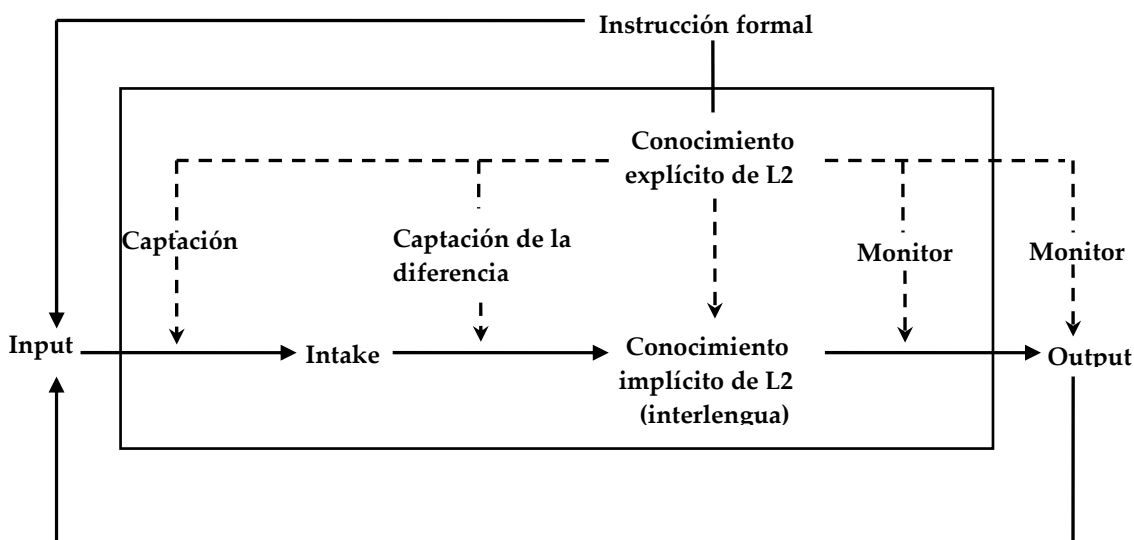


Figura 4-8: Modelo de adquisición de L2 con posición de interfaz débil incorporada (Ellis, 1993: 7).

Ellis señala otras funciones adicionales del conocimiento explícito en la adquisición:

1. Puede servir como monitorización. Los aprendientes pueden centrar su atención en la forma gramatical antes y después de la producción.
2. Puede ayudar a los aprendientes a captar las propiedades del input y también a fijarse en los significados que éstas acompañan. Por ejemplo, si se sabe que los nombres en plural tienen *-s* al final, es más probable que capten los plurales que escuchen o lean del input (y que asocien el morfema al significado "más de uno") que si no supieran esta regla. En este sentido, el conocimiento explícito puede servir como un "organizador anticipado" que ayuda al aprendiente a comprender y a segmentar el input, y como un "concentrador de forma y significado" (*meaning-*

*form focuser*) que permite al aprendiente establecer relaciones entre formas y significados (Terrell, 1991).

3. Puede ayudar a incorporar las propiedades del input que se han convertido en intake en la interlengua, facilitando el proceso mediante el cual los aprendientes comparan su representación de una propiedad gramatical con la observada en el input. Por ejemplo, si conocen la regla del plural, estarán más preparados para captar la diferencia entre esta propiedad en el input y su omisión en su propio output.

El contenido de la instrucción formal puede también formar parte del input recibido por los estudiantes, siempre que las explicaciones se realicen en la lengua meta. La explotación de este tipo de input puede dar lugar a la comunicación sobre la gramática a través de tareas diseñadas para la concienciación lingüística (Fotos y Ellis, 1991).

Los diseños curriculares de base estructural pueden tener dos finalidades: el desarrollo del conocimiento explícito (el saber *acerca de* la lengua) y el desarrollo del conocimiento intuitivo necesario para comunicarse en la L2. El primero suele estar ligado a una metodología tradicional, de Gramática-Traducción, que tiene como objetivo la representación consciente de las reglas que constituyen la lengua. El segundo, dirigido al conocimiento implícito, se relaciona con los métodos audiolingual y oral-situacional, de base psicológica conductista. El problema de fondo —sostiene Ellis— radica en atribuir una finalidad no operativa a este tipo de sílabos. Independientemente de los métodos, de los que trataremos en el siguiente capítulo, la insistencia de estos sílabos en la producción correcta, espontánea y automática, es lo que conlleva la mayoría de sus problemas de aprendibilidad:

1. La asunción de que el orden de los elementos gramaticales que se enseñan se corresponde con el orden en que se aprenden ha sido debatida ampliamente. Los aprendientes construyen un "sílabo interno" con una complejidad de desarrollo determinada según un ritmo propio que no tiene porqué coincidir con la com-



plejidad cognitiva sobre la que está basada la programación de los sílabos estructurales. Cada aprendiente posee unas fases de adquisición únicas, determinadas por su interlengua, por tanto, no es posible garantizar el conocimiento implícito de la L2 a partir del dominio de unos elementos gramaticales discretos. Éstos no tienen, pues, validez psicolingüística.

2. El mismo hecho de tratar cada elemento de forma discreta y separada constituye un problema. Las reglas que conforman la interlengua están interconectadas de forma compleja, por lo que cualquier cambio que tenga lugar no implica sólo una adición de una forma nueva, sino la reestructuración de todo el sistema (McLaughlin, 1990). Esta reorganización no tiene por qué darse según un programa gramatical preestablecido.

La oposición entre complejidad cognitiva (que mediría el grado de mayor o menor dificultad) y la complejidad de desarrollo (que daría cuenta del conocimiento implícito), puede neutralizarse si los sílabos estructurales limitan sus objetivos. Ellis propone dos soluciones: prescindir de la producción (centrándose en la comprensión o la "facilitación de intake") y enfocar el objetivo de aprendizaje en el conocimiento explícito (concienciación lingüística en lugar de práctica). Ello implicaría, lógicamente, la necesidad de completar el sílabo con un programa cuyo objetivo fuese el uso comunicativo que condujese al conocimiento implícito de la lengua. Sin embargo, y pese a esta limitación, el valor del currículo estructural quedaría realizado, ya que supondría una base necesaria de aprendizaje no "contaminada" por supuestos que no descansan en conclusiones empíricas demostradas. Las conclusiones de Ellis ponen de manifiesto su relevancia en el contexto chino:

- a) es prematuro descartar el sílabo estructural como una base para la adquisición de L2,
- y b) se necesita una considerable modificación del papel otorgado tradicionalmente a estos sílabos (1993: 20).

#### 4. LA INTERACCIÓN.

La enseñanza comunicativa de la lengua no puede pasar por alto la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje. La competencia comunicativa de los aprendientes se manifiesta precisamente en el intercambio lingüístico de información, experiencia que puede y debe iniciarse en las aulas desde los primeros niveles de aprendizaje. Si el conocimiento abstracto de la lengua extranjera tiene como objetivo último la posibilidad de comunicarse en la misma, no hay razones evidentes para pensar que esta finalidad pueda estar reñida con el aprendizaje *a través de* la comunicación, posición que enmarca el valor de la interacción en el desarrollo de la habilidad para comunicarse. Habiendo demostrado el hecho de que la acumulación de conocimiento explícito/declarativo, junto con la ejercitación más o menos mecánica de las estructuras lingüísticas, no se convierte en el tipo de conocimiento (implícito/procedimental) necesario para la comunicación, la atención a los procesos marcará el centro de interés de las investigaciones que, desde mediados de los años 80, se han venido realizando en una progresión que ha revelado la importancia de la interacción en el aula en términos cuantitativos y cualitativos. La ausencia de una tradición de la experiencia interactiva en las aulas chinas, y, con ella, la ausencia de una serie de expectativas comunes que cuenten con la importancia de la interacción y la subsiguiente responsabilidad que implica su empleo, es la mayor dificultad con la que tanto alumnos como profesores se encuentran para tratarla abiertamente en las clases de lenguas extranjeras. Esta dificultad, aun pudiendo ser idéntica a la encontrada en las primeras experiencias interactivas de las aulas occidentales, está matizada por el filtro cultural, sustratos de hondas raíces que marcan la tendencia a no interesarse abiertamente, sino más bien de forma secundaria, por el uso interactivo de la lengua en las aulas. El presente apartado se limita a la exposición general de los estudios de ASL referentes a la interacción, tratando de arrojar luz para la comprensión de una "tradición" occidental de la interacción que ya ha atravesado los momentos iniciales y que ya ha afrontado una serie de problemas, asunciones erróneas, hipótesis testadas y modificadas, ajustes y reajustes. La enseñanza y la

investigación en China tiene la ventaja del tiempo presente sobre el pasado: poder aprender de esa historia particular, sacando conclusiones que permitan avanzar en la teoría, práctica y actitud sobre la interacción sin que aquellos problemas, asunciones e hipótesis, aun estando presentes, obliguen a una solución indeterminada.

Se pueden distinguir, en las investigaciones llevadas a cabo en ASL, dos significados distintos, aunque relacionados, de interacción. En primer lugar, la interacción se puede considerar como el comportamiento social que tiene lugar cuando una persona establece una comunicación con otra, y en este sentido hablaríamos de interacción *interpersonal*. Un segundo significado, considerado desde las importantes aportaciones de Vygotsky acerca de la teoría sociocultural, refiere la interacción como "los procesos mentales que interactúan para llegar a comprender un fenómeno dado, o dar una respuesta al mismo" (Ellis, 1999: 1). Se trataría de una interacción *intrapersonal* que, desde el punto de vista de la comunicación lingüística, se correspondería con la interacción de los procesos de codificación/decodificación, el conocimiento lingüístico acumulado (gramatical, léxico y pragmático) y los esquemas culturales que enmarcan el uso de la lengua. Ambos puntos de vista están estrechamente relacionados, pues los procesos mentales implicados en la comunicación son necesarios para que exista la interacción interpersonal, y ésta puede servir asimismo para activar esos procesos, incluyendo aquéllos que tienen que ver con la adquisición de la lengua (Ellis, 1999: 1).

Los modos en que se ha examinado la relevancia de la interacción (y la relación entre las perspectivas interpersonal e intrapersonal) en la ASL varían según los distintos modelos teóricos iniciales. El modelo computacional, que entiende el aprendizaje de lenguas en términos de input-output (figs. 4-1 y 4-8) es la base inicial de la hipótesis de la interacción, desarrollada, sobre todo, por Michael Long (1985, 1996). Por otra parte, la teoría sociocultural considera la interacción social como el origen del aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta los procesos de mediación social y cultural en la adquisición. La teoría sociocultural se define como la disciplina que "estudia el contenido, mo-

do de operación e interrelaciones de los fenómenos psicológicos contruidos y comparados socialmente" (Ratner, 2002: 9).

#### 4.1. Hipótesis de la interacción.

El principal argumento de la hipótesis de la interacción descansa en la idea de que al intervenir en una interacción interpersonal en la cual surgen problemas comunicativos, el significado se puede negociar y, como consecuencia, la interacción facilitará la adquisición lingüística. La negociación de significado tiene lugar en los intercambios conversacionales que se llevan a cabo cuando los interlocutores tratan de impedir un obstáculo comunicativo o remediar alguno que ya se ha producido. Tiene que ver, pues, con la competencia estratégica que Canale apunta como componente de la competencia comunicativa, si bien ésta se refiere a la capacidad de los aprendientes o usuarios de compensar los escollos comunicativos provocados por desconocimiento del código, por fallo de la memoria o por alguna circunstancia que impide la expresión de un mensaje determinado. La negociación de significado, en cambio, es un mecanismo de interacción que tiene lugar entre dos interlocutores, donde intervienen procesos de comprobación, aclaración y modificación. Para que ello sea posible, la negociación debe darse entre hablantes nativos (o profesores) y no nativos (los aprendientes), o entre aprendientes de distintos niveles. La negociación de significado implica una modificación del input aportado a los aprendientes, pudiendo generar un output modificado por parte de los mismos. El input modificado en las interacciones (modificaciones interactivas) comprende los cambios en la estructura de una conversación que reparan problemas potenciales o reales de comprensión (Long, 1980). Long clasificó estas modificaciones en:

- Preguntas de aclaración (*clarification requests*): un hablante busca ayuda en la comprensión del enunciado precedente, emitido por un interlocutor, a través de preguntas (*¿Cómo? ¿Qué? ¿Qué quieres decir? ¿Perdona? ¿Puedes repetir?*), afirmaciones (*No entiendo*) o imperativos (*Repite, por favor*).

- Revisiones de confirmación (*confirmation checks*): un hablante busca la confirmación del enunciado precedente del interlocutor repitiendo una parte del enunciado o su totalidad:
  - HNN: Vivo en la carretera.
  - HN: ¿*En la carretera?*
- Revisiones de comprensión (*comprehension checks*): un hablante intenta determinar si su interlocutor ha entendido el mensaje precedente:  
¿*Comprendes?* ¿*Has entendido?* ¿*Ya?*

Mientras que la última estrategia conversacional sirve para evitar posibles grietas en la comunicación, las dos primeras afrontan problemas que ya se han producido en la interacción. Varonis y Gass (1985b) organizan la estructura de la negociación en:

- Un activador (*trigger*), consistente en un enunciado inadecuado, erróneo o impreciso (\**Estoy comido*).
- Un indicador o señal del interlocutor (¿*Perdón?*).
- Una respuesta del hablante, intentando arreglar el problema (*comido... He comido*)
- Una reacción opcional a la respuesta (*Ah, ya veo*).

En la primera formulación de la hipótesis, Long (1985) sostiene que la interacción, y más concretamente la negociación de significado, es el vehículo principal para producir input comprensible. Long suscribe la hipótesis del input de Krashen, pero a diferencia de este autor, que señala otras vías (input simplificado y ayuda contextual), para Long, el mecanismo principal para producir input comprensible procederá fundamentalmente de la interacción: el input modificado interactivamente. Sin embargo, tanto esta primera formulación de la hipótesis de la interacción como en la posterior (1996), no sostiene que este input sea necesario o suficiente para la adquisición, sino que la facilitará, es decir, creará las condiciones que fomenten el desarrollo de la interlengua. La hipótesis de la interacción está dirigida a la forma en que tiene lugar la adquisición

incidental, la que se produce, con o sin concienciación, cuando los aprendientes tratan de comunicarse. No se dirige a la adquisición intencional (los intentos deliberados de estudiar y aprender una segunda lengua). Se asume, pues, que la adquisición de la competencia lingüística es más incidental que intencional (Ellis, 1999: 4).

Lo único seguro, empíricamente demostrado, es que la negociación de significado que opera en las interacciones permite la comprensión del input y de la producción (Ellis, 1999; Pica, Young y Doughty, 1987; Loschky, 1994). Lo que no se ha podido demostrar es que tanto el input/output comprendido como los ajustes conversacionales deriven directamente en adquisición. Como señala Pica (1994), las investigaciones se han centrado más en documentar los beneficios de la negociación en cuanto condiciones óptimas para la adquisición que en identificar el impacto de la negociación en la reestructuración de la interlengua de los aprendientes (la adquisición propiamente dicha). Tales condiciones (comprensión del input, producción del output modificado, atención a la forma) se han investigado en numerosos contextos de aula mediante el estudio de las intervenciones de los aprendices en la negociación de significado. A raíz de las conclusiones mantenidas en las investigaciones realizadas desde los años ochenta, podemos asegurar que la interacción, efectivamente, da lugar a una mejor comprensión, permite que los aprendientes modifiquen sus producciones y que, asimismo, se fijen en las formas lingüísticas que han sido el centro de atención en el proceso de negociación.

La hipótesis sostenida en un principio por Long (1985) de que la comprensión fomenta la adquisición ha sido discutida por numerosos investigadores (por ejemplo, Sharwood Smith, 1986; Faerch y Kasper, 1986). Una de las conclusiones alcanzadas es la necesidad de diferenciar entre el procesamiento del input para la comprensión y el procesamiento del input para el aprendizaje. Los aprendices pueden comprender muy bien los mensajes, gracias a la ayuda contextual y al conocimiento esquemático del mundo, sin que para ello sea necesario prestar atención a las formas lingüísticas del input. Como consecuencia, se puede comprender sin que se logre aprender nada nuevo, ya que, como apunta Ellis (1999), para que la adquisición tenga lugar, los aprendientes necesi-

tan prestar atención a las formas lingüísticas del input y a los significados que comportan, y comparar aquellas formas y significados en que se han fijado con su propia producción. De esta forma, pueden obtener la información que necesitan para reestructurar su interlengua. En tales casos, el proceso de comprensión ya no es el detonante que activa automáticamente la adquisición, sino, sobre todo, el procesamiento del input. También se ha cuestionado que el input modificado en la interacción sea especialmente relevante para el aprendizaje. Sato (1986) ha observado que hay algunos aspectos de la L2, en particular las flexiones morfológicas, que quedan fuera del juego interactivo. Otro tipo de input, el input premodificado, se ha manifestado igualmente operativo (Chaudron, 1988). Si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones que comparan estos dos tipos de input apuntan a que el interactivo genera, en general, una mejor comprensión, no se ha podido comprobar que ésta resulte en una mejor adquisición.

En la segunda reformulación de la hipótesis de la interacción, Long (1996) especifica el papel de la negociación en el input: facilitar el tipo de apercepción (*notice*) que Schimdt ha apuntado en varios trabajos como requisito para la obtención de *intake*. La interacción es más útil cuando los aprendientes comprenden, gracias a la negociación, aquello que necesitan comprender según la capacidad de procesamiento que le permite su interlengua. La interacción ofrece las condiciones que hacen posible la reestructuración de este sistema interno cuando los aprendientes se fijan y se detienen en las formas determinadas que acompañan a las intenciones comunicativas que necesitan comprender. Por tanto, la negociación de significado en las interacciones contempla la doble perspectiva de la interacción a la que aludíamos: es interpersonal, en el sentido de que ayuda a los aprendientes a fijarse en los rasgos del input, e intrapersonal, ya que operan distintos procesos fundamentales de adquisición que no se limitan a la comprensión del significado sino que facilitan la interiorización de las formas que lo acompañan.

Esta segunda versión de la hipótesis de la interacción ofrece una visión más amplia y detallada sobre la forma en que la negociación puede contribuir al aprendizaje: a la *evidencia positiva* (formulación de modelos) se suma la *evidencia negativa* y el *output*

*modificado*. Long (1996: 413) define la evidencia negativa como el input que proporciona una "evidencia directa o indirecta de lo que es gramatical", y tiene lugar cuando los aprendientes reciben una retroalimentación (*feedback*) tras sus intervenciones, una respuesta por parte de los profesores que implica una corrección. Las reformulaciones (*recasts*) son una forma de evidencia negativa que consiste en enunciados del profesor que parafrasean los emitidos por los estudiantes, "cambiando uno o más componentes oracionales (sujeto, verbo, objeto), pero estando aún referidos a su significado central" (1996: 435). Es una estrategia de corrección formal implícita que, además de ofrecer un modelo correcto de la forma lingüística, no interfiere excesivamente en el flujo comunicativo de las tareas que implican una interacción.

Las investigaciones basadas en esta versión de la hipótesis de la interacción se han centrado también en el output modificado que producen los aprendientes como resultado de la negociación de significado y de las reformulaciones. Las referencias teóricas sobre el papel de la producción en la adquisición se remontan a Swain (1985), quien propuso la hipótesis del output. Según la autora, el output comprensible es tan importante como el input comprensible para alcanzar un nivel aceptable de competencia gramatical y sociolingüística. El principal argumento es que, mientras el input comprensible implica sobre todo procesos semánticos, una producción realizada bajo un mínimo de presión (*pushed output*) obliga a los aprendientes a activar los procedimientos sintácticos que organizan los significados, lo que fomenta la adquisición. Además de la evidente consecuencia de una mejora en la fluidez (incrementando el control de las formas con la práctica), Swain (1995) señala otras tres funciones del output que tienen que ver con la precisión:

- 1- El output sirve para ayudar a los aprendices a ser conscientes de los problemas lingüísticos actuales. Al activar la apercepción (*noticing*), la producción tiene la función de concienciación (*consciousness-raising*).



- 2- El output permite a los aprendientes probar sus hipótesis sobre la L2. Una forma de lograrlo es a través del output modificado tras el feedback negativo.
- 3- El output hace que los aprendientes reflexionen sobre las formas de la L2.

De este marco teórico han surgido numerosas investigaciones acerca del papel de la producción de los aprendientes. Más adelante lo retomaremos para tratar su relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Por ahora, teniendo en cuenta el presente apartado sobre la interacción, y siguiendo a Ellis (1999), interesa conocer algunas conclusiones acerca de 1) la relación entre negociación de significado (y reformulaciones) y output modificado y 2) la incidencia del output modificado en la adquisición. Las investigaciones sobre si los aprendientes producen un output modificado como resultado de la negociación de significado en las interacciones encuentran distintos resultados que dependen del tipo de indicador en la interacción. Así, tras la revisión de confirmación, los aprendices suelen responder con un "sí", por lo que no hay una modificación del output. Ésta tiene lugar con mucha más frecuencia en las respuestas a las preguntas de aclaración. En relación al papel del output en la adquisición, nos encontramos con dos posturas enfrentadas: aquella que desvalora la función de la producción, por considerar el input comprensible como el factor más importante para la adquisición (Krashen), y la postura interaccionista que, siguiendo a Swain (1985, 1996), valora la función del output como útil. Según Long (1996: 448) el output de los aprendientes puede suscitar input negativo (reformulaciones en forma de corrección implícita) y "estimular el análisis y la gramaticalización", siendo "favorable, pero no necesario". Pica (1996) sostiene que el output modificado ayuda a los aprendientes a analizar y a dividir el mensaje en sus partes constituyentes, pudiendo "manipular la gramática de su interlengua en formas creativas y complejas" (1996: 253).

## 4.2. Límites de la negociación.

La segunda versión de la hipótesis de la interacción (Long, 1996) enfatiza la operatividad de la interacción en cuanto es capaz de conectar input, interlengua y output a través de la atención selectiva. Se insiste en que la negociación facilita la adquisición (no la produce), abriendo la posibilidad de reestructuración de la interlengua, pero bajo unas condiciones determinadas que implican la atención a la forma y una producción modificada. Se han apuntado, sin embargo, varias objeciones a la hipótesis. Rod Ellis, interesado en la cuestión de la ASL, señala tres:

La primera [es que] existen problemas obvios para distinguir los componentes de la negociación a la hora de su estudio, [por ejemplo, entre negociación y reformulaciones]. La segunda es que una teoría de la adquisición de lenguas basada en un único tipo de interacción (secuencias de negociación), que constituye sólo una pequeña parte de la interacción que experimenta un aprendiente, podría parecer innecesariamente restrictiva. La tercera concierne al problema de las diferencias individuales [...]. La HI, como otras teorías de ASL, es universalista en su marco de referencia; busca identificar las condiciones externas relacionadas con la adquisición de L2 en general. Puede parecer obvio, sin embargo, que los aprendientes varíen enormemente en su habilidad o su disposición a negociar (1999: 14).

Foster (1998) demostró que la negociación de significado no es una estrategia que los aprendientes, en un contexto de aula, se sientan dispuestos a emplear cuando encuentran vacíos de comprensión al realizar tareas comunicativas que requieran su reparación. Una de las explicaciones es que interrumpir una interacción cada vez que existe un problema, e intentar repararlo, ralentiza demasiado la tarea, convirtiéndola en una actividad frustrante y tediosa. De forma similar, el hecho de indicar a los compañeros una y otra vez que se ha fallado en comprender el significado que aquéllos quieren expresar es una forma segura de parecer y sentirse incompetente. No debería sorprender —sostiene la autora— que los estudiantes no estén dispuestos a negociar el significado. Si esto sucedía en un contexto europeo de enseñanza, la posibilidad de que ocurra

algo parecido en el contexto chino es aun mayor, dadas las características generales de los aprendientes chinos y los condicionantes culturales relativos a la comunicación en el aula. Ocurre más bien, y asimismo en un grado mayor, lo que Foster llama "estrategia de fingir y esperar" (1998: 18). Es una estrategia de comunicación muy común que se emplea cuando, al encontrar un vacío de comprensión, los usuarios o los aprendientes fingen que han entendido y esperan un futuro enunciado que clarifique el significado. La estrategia permite a un estudiante que no comprende bien, y cuya contribución es limitada, sentirse parte integrante del grupo y tener la sensación de que ha logrado la comprensión total, sin embargo hace imposible que se muestren señales de incompreensión y, por tanto, que se genere la negociación de significado.

Una de las conclusiones del estudio de Foster es que la negociación de significado podría reforzarse empleando tareas de vacío de información que estuvieran muy bien diseñadas, pero también enseñando a los estudiantes a negociar, es decir, a comprobar, clarificar y modificar.

Pawlak (2006) llega a unas conclusiones parecidas en un trabajo de investigación de estudiantes polacos de inglés que, teniendo acceso a su lengua materna, no suelen negociar el significado o las forma de la L2 al realizar tareas de vacío de información, resolución de problemas, interpretación de roles, dictoglosias y conversaciones guiadas. Si bien este tipo de interacciones facilitan el desarrollo lingüístico, y la consecuente habilidad para negociar es de gran valor para la comunicación fuera de clase, resulta indispensable que haya algún tipo de instrucción en el uso de la negociación, la cual implicaría:

- Hacer que los estudiantes sean conscientes de la importancia de las actividades en grupos y en parejas.
- Demostrar cómo la negociación puede reducir el uso de la L1.
- Mostrar cómo se pueden usar las estrategias conversacionales para responder a los errores.

- Proporcionar ejemplos de modificaciones productivas de output.
- Enseñar frases hechas a las que recurrir para superar los bloqueos comunicativos.
- Diseñar tareas que requieran la negociación.
- Asegurarse que tanto la forma como el significado se negocian en la comunicación del aula.

(2006: 5).

Efectivamente, la negociación de significado no es una panacea, ni el único medio para activar el aprendizaje comunicativo. Teresa Pica (1996) también reconoce que la negociación es "un material raro en las aulas, incluso en aquellas que enfatizan la enseñanza comunicativa de la lengua" (p. 255). En su artículo «The Essential Role of Negotiation in the Communicative Classroom», la autora ofrece interesantes reflexiones para su aplicación en el contexto chino de enseñanza. Consciente del lugar donde publicaba su trabajo, Japón<sup>33</sup>, presenta una visión objetiva de la negociación y acentúa la necesidad de reajustar la enseñanza comunicativa de la lengua, de manera que tenga lugar un uso didáctico de la interacción. Con una actitud crítica del enfoque comunicativo, Pica ofrece un gesto de acercamiento y debate entre dos tradiciones educativas opuestas: la que da por hecho la enseñanza comunicativa de la lengua, y la que mantiene una metodología tradicional. Un hecho evidente, común en todos los contextos, es que la mayoría de los aprendices estudian una lengua para comunicarse en ésta (al menos, "muchacha gente", como señala la autora, si no irónicamente, en ademán de concordia). La base inicial de este acercamiento intercultural está planteada:

Durante algunos años [(a los que hay que sumar 11)], ha habido un reciente reconocimiento en el aprendizaje de lenguas *para* la comunicación y una creciente aplicación de esta noción al aula (cf. Brumfit & Johnson, 1979; Rivers, 1981; Savignon, 1972, 1983; Widdowson, 1978) (1996: 242).

---

<sup>33</sup> En Japón, los rasgos principales de la cultura de aprendizaje son similares (si no idénticos) a los que se observan en China. En la enseñanza de lenguas, la diferencia no es significativa.

Sin entrar en detalle acerca de cómo estos autores proponen esa aplicación en el aula (concluye con la idea indiscutible de aprender *para* comunicarse), Pica da el paso donde comienzan los conflictos: la idea de aprender una lengua *a través de* la comunicación. Pero, en lugar de situar la controversia en el contexto japonés (lo que crearía más desavenencias), lo hace en referencia al contexto occidental:

Donde todavía se mantiene la controversia es en si se debería poner el énfasis también en el aprendizaje de lenguas a través de la comunicación. Aunque se han desprendido bastantes experiencias de aula novedosas de los programas de estudio centrados en la comunicación (DiPietro, 1987; Prabhu, 1987), muchos educadores que suscriben la comunicación como *objetivo* se han mantenido indecisos sobre si la comunicación es también el *proceso* por el cual este objetivo se cumplirá mejor. Tal controversia surgió pronto en el terreno de la didáctica de lenguas (Brumfit, 1980; Valdman, 1980; Higgs y Clifford, 1982), tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Las investigaciones recientes han dejado claro que las actividades comunicativas son importantes, pero no suficientes si los aprendientes deben dominar lo formal en la L2 (cf. Day y Shapson, 1991; Harley, 1989; Lightbown y Spada, 1990, 1993; White, Spada, Lightbown y Ranta, 1992). (1996: 242).

El hecho significativo de señalar a los primeros autores que avanzaron la importancia de la comunicación en el aula para, más adelante, mencionar los reajustes en lo que se refiere a la atención a la forma, es también un signo de acercamiento que sugiere la superación de los primeros problemas observados en la puesta en práctica de los enfoques comunicativos. Tanto en el contexto japonés como en el chino, la incertidumbre sobre la viabilidad de enseñar y aprender *comunicando* cuenta con la fuente histórica occidental de la que extraer información. Es, tal vez, sobre la base de esta posibilidad, que la autora continúa detallando aquella controversia en referencia a "nuestra" cultura:

Nuestra incertidumbre sobre el papel de la comunicación en el aprendizaje de lenguas se caracteriza por nuestras preguntas. Nos preguntamos si deberíamos empujar a nuestros estudiantes a transmitir sus mensajes muy pronto, sin importar qué imprecisa pue-

da ser su gramática. Nos preguntamos si estamos empleando tanto tiempo en proporcionarles input significativo, comprensible, que estamos limitando su acceso a las estructuras gramaticales que necesitan para el uso competitivo de la lengua (Swain, 1985). Nos preguntamos si estamos intentando tan afanosamente reproducir lo que sucede fuera de clase cuando de hecho estamos todavía dentro, si estamos enseñando a los estudiantes para que puedan entender y transmitir el contenido básico de un mensaje, pero encontrando imposible ir más allá de estos rudimentos (Pica, 1992). (pp. 242-3).

Las críticas a un enfoque centrado en la comunicación, donde la negociación de significado es la base de las actividades de resolución de problemas, o de tomas de decisiones, apuntan a la ausencia de concentración en la lengua misma. Se ha observado con frecuencia que en las aulas donde hay mucha comunicación, los profesores no suelen comprobar las imprecisiones sintácticas, léxicas o de pronunciación. A este respecto Pica puntualiza:

Aunque se han esgrimido argumentos que consideran este hecho como suficiente para no implantar el enfoque comunicativo en las aulas, es importante advertir que los estudios sobre otros tipos de entornos de aula han demostrado que todos los enfoques tienen defectos. Por ejemplo, en muchas clases, los estudiantes pueden dedicarse a realizar ejercicios repetitivos de pronunciación y de práctica oracional, con una precisión considerable, pero con una escasa aplicación más allá del momento presente (p. 245).

Donde la prioridad es la precisión en la forma, y no la comunicación de significados, los estudiantes se sienten agobiados cuando tienen que realizar una actuación pública, pues les puede llegar a producir altos niveles de ansiedad o vergüenza. Sin detenerse en los fundamentos teóricos por los que esta metodología enfatiza la ejercitación mecánica (formación de hábitos lingüísticos), la autora ofrece otra muestra de consenso, aseverando que

Últimamente, lo que se reconoce es que ningún método garantiza la competencia lingüística o la confianza en el aprendizaje de lenguas. Además, es importante reconocer

que ningún método debería considerarse responsable de los resultados de la clase, ya sean negativos o positivos. Como ha mostrado Skehan (1989) en su exhaustiva revisión y su análisis, entran en juego numerosos factores, incluyendo la propia actitud del aprendiente, aptitud, motivación, la disposición para el desarrollo y, quizá el más importante de todos, el tiempo empleado en el aprendizaje y el uso de la lengua [...] Es posible que no queramos otra moda (*bandwagon*), pero si existe algo así como una moda comunicativa, creo que podría emplear un reajuste, un reajuste que se implantase, al menos en parte, con una buena dosis de negociación (1996: 245-6).

La autora resume en tres las actividades básicas realizadas por los interlocutores mediante la negociación:

- 1) Anticipar posibles fallos en la comunicación (comprobar que se ha comprendido).
- 2) Identificar estos fallos (indicadores del interlocutor ante un enunciado inadecuado).
- 3) Repararlos mediante señales y reformulaciones.

En la negociación, pues, debe darse al menos uno de estos ejercicios, siendo además condición esencial para que se produzca la comunicación en el aula:

Si esperamos conseguir la comunicación en el aula, pero no incorporamos una necesidad de anticipar, identificar o reparar fallos comunicativos, no sólo es innecesaria la negociación, sino que los procesos que se consideran relevantes y útiles para el aprendizaje de lenguas dejarán de ocurrir (p. 246).

El respaldo teórico de la negociación que se expone seguidamente centra su atención en las necesidades de aprendizaje. Lo que los aprendientes necesitan para aprender una lengua se resume en tres puntos clave, dando por hecho el carácter comunicativo de la enseñanza:

- 1) Acceder a un input significativo y comprensible en su mensaje, y modificado, para llamar la atención de su forma.
- 2) Recibir *feedback* sobre la comprensión y la precisión de los mensajes, y
- 3) Modificar la producción del output hacia una mayor comprensión, complejidad y precisión.

En el presente capítulo hemos descrito algunas teorías sobre el papel del input en el aprendizaje de lenguas. Si las teorías nativistas estiman que la exposición a un input extenso es suficiente para activar el dispositivo de adquisición, restableciendo las estructuras mentales innatas de los aprendientes, otras teorías consideran el input dentro del contexto del aprendiz, como algo que se puede utilizar para probar sus hipótesis sobre la relación de formas y significados. Desde este punto de vista, la práctica comunicativa del input es crucial para que el conocimiento de la lengua meta llegue a ser implícito y automático. Como hemos apuntado, un requisito fundamental para el dominio del sistema lingüístico es hacer que el input sea comprensible. A la ayuda contextual y al input simplificado (Krashen), se añadía la atención explícita a la forma lingüística como procedimiento opuesto, pero una atención que tiene lugar en el contexto de la interacción, concretamente en la negociación de significado. Otro tipo de atención a la forma, desestimada hoy en día, es la que pretende el análisis y la descomposición formal de manera independiente al significado, al contexto y a la interacción. El papel del input en este caso, que, como hemos visto en el capítulo II, se mantiene en el contexto chino de enseñanza de lenguas, está limitado al conocimiento abstracto del sistema lingüístico, sirviendo fundamentalmente como medida de ejemplificación y análisis para el estudio.

La retroalimentación o *feedback* es otro tipo de input (input negativo) necesario para el aprendizaje. No cabe duda de que los estudiantes necesitan recibir indicaciones, comentarios o respuestas de sus producciones con el fin de ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Las indicaciones del profesor, o de los compañeros, permiten al aprendiente fijarse en aquellas formas que aún no domina. Ya hemos tratado el impor-



tante papel de la apercepción y la captación de la diferencia (entre lo producido erróneamente y lo captado como correcto) según las aportaciones de Schmidt (1994). Durante la interacción, el tratamiento del error puede llevarse a cabo a través de estrategias explícitas (*Deberías decir...*), que pueden tener carácter metalingüístico (*...es femenino*), y a través de estrategias implícitas, como las preguntas de aclaración (*¿Cómo has dicho?*) y las reformulaciones, ya mencionadas. En general, los profesores prefieren las correcciones implícitas, donde las reformulaciones y las preguntas de aclaración ofrezcan un modelo adecuado y no perturben el flujo comunicativo. Sin embargo, el efecto de las reformulaciones, y de otras estrategias conversacionales, se encuentra con varios obstáculos. Por ejemplo, los aprendientes pueden llegar a comunicarse perfectamente mediante un uso agramatical, aunque propio, que pasa por alto la precisión formal. Si la comunicación es fluida (aunque encarnada en formas inadecuadas), es natural que no se desee su interrupción constante para corregir a cada paso. Este hecho encuentra una explicación ya formulada en los años setenta por Clark y Clark (1977), y es que la recepción del input no se lleva a cabo literalmente (el receptor no retiene idénticamente la forma lingüística que escucha), sino semánticamente y —añado— pragmáticamente.

Muchos estudios que se centran en estas estrategias tratan también la reacción de los aprendientes al feedback correctivo, y si ésta implica o no la reparación de los errores. Uno de los hallazgos, reflejo del ejemplo anterior, es que las reacciones y reparaciones de los aprendientes son más frecuentes cuando siguen a las indicaciones explícitas que cuando siguen a las reformulaciones. De todas formas, las reformulaciones varían en función de su grado de explicitud con el que se atrae la atención de los errores. Así, una reformulación corta, parcial, pero repetida, es más perceptible para los estudiantes que una más larga y completa pero emitida una sola vez (Ellis, 2005b: 23). Como la adquisición se produce con los procesos que siguen a la atención en la forma del input (obviamente, ligada al contenido), las reformulaciones deben estar sujetas a dos condiciones: que el aprendiz tenga la competencia suficiente para poder procesar el feedback negativo, y que su atención se dirija más a la forma que al significado. Lo importante para el aprendizaje es la capacidad de advertir con claridad determinadas

formas que las reformulaciones proporcionan y no la evidencia negativa que sigue al error. Para que ejerza algún tipo de efecto en el aula, el feedback dirigido a la corrección ha de ser lo suficientemente explícito para que los estudiantes se den cuenta de lo que se corrige en ese momento (Ellis, 2005b; Leeman, 2003; Doughty y Varela, 1998).

El efecto positivo del feedback se ha medido con las reparaciones inmediatas y permanentes de los aprendientes. La sucesión de modificaciones del output indica el progreso del aprendizaje, marcado por las fases en que las reparaciones llegan a ser permanentes. A lo largo del proceso de aprendizaje nos encontramos con el fenómeno de la variabilidad, cuando un aprendiente es capaz de utilizar adecuadamente unos significados y unas formas lingüísticas en uno o en varios contextos, pero no en otros. Una importante necesidad de aprendizaje es, pues, la oportunidad de modificar el output en los contextos menos experimentados, o en los que influyen negativamente otros factores como la presión, el nerviosismo o el déficit de conocimiento cultural.

La línea argumentativa del artículo de Pica (1996) es muy significativa, ya que, como hemos apuntado, enmarca las bases teóricas de la negociación en un contexto de aproximación entre dos culturas muy distintas, sin que para ello haya sido necesaria la marcación de las diferencias entre dichas culturas. La negociación se presenta como un "reajuste" del enfoque comunicativo, independientemente de dónde tenga lugar su consecución o su implantación. En tanto que este enfoque ha sufrido bastantes contrariedades en las culturas orientales (China, Japón, Corea, Vietnam...), la negociación puede arrojar nueva luz a su viabilidad en las aulas de estas culturas. Un mismo reajuste de la "moda comunicativa" se percibe, pues, de dos formas distintas, según la cultura donde se aplica: para la cultura occidental, es un modo de variar un enfoque ya asentado para mejorar el aprendizaje; para las culturas orientales, puede constituir una experiencia clave para, desde su consideración, empezar a construir una enseñanza comunicativa de la lengua. Teresa Pica señala tres factores a tener en cuenta para activar la negociación en las aulas comunicativas: aplicabilidad, viabilidad y conveniencia (*desirability*).

- Aplicabilidad. Se ha demostrado que la negociación funciona mejor en grupos de niveles intermedios. En grupos de principiantes, los aprendientes negocian el significado sobre todo desde el punto de vista de la recepción del input, dejando a un lado el potencial de output modificado. En grupos avanzados abundan las auto-reparaciones, si bien la negociación se dirige más a la opinión y la interpretación que a la claridad o la comprensión. Por otro lado, la negociación se suele aplicar más a unidades léxicas y a sintagmas sintácticos, y no tanto al sistema morfológico; sirve más como estrategia de comprensión que como fomentador de precisión lingüística. Como hemos indicado más arriba, los aprendientes ocupados en la negociación pueden mantener un estilo propio, inteligible, que sirva para comprender y hacerse comprender, pero con unas formas incorrectas desde el punto de vista gramatical.
- La viabilidad a la que alude Pica hace referencia a la familiaridad de los aprendientes con los temas y referentes tratados en la negociación. Tanto si el tema en cuestión es muy conocido como si es completamente desconocido, no se podrá explotar la negociación debidamente, incluso si la clase se ha preparado con abundantes actividades comunicativas.
- El factor de la conveniencia (*desirability*) mide el grado en que la negociación interviene en la comunicación. Si la negociación es predominante en la interacción, puede resultar que aquélla estorbe a la comunicación, en lugar de favorecerla. Así, si el profesor hace continuamente preguntas de clarificación, podría provocar un sentimiento de frustración en los aprendientes que bloquearía el curso de la conversación (Aston, 1986). Lo necesario —señala Pica— es afinar la cantidad y calidad de la negociación. Para la autora, es más probable que la eficacia de esta afinación tenga lugar en aulas comunicativas, sin embargo —añade— será adecuada si pensamos en la clase como un lugar para aprender lengua a través de la negociación, más que un lugar para practicar la comunicación en L2. Esta diferencia es importante porque en las interacciones del mundo real pueden resultar inaceptables ciertos movi-

mientos de negociación, como la reformulación o la retroalimentación dirigida a la corrección. Si las clases se consideran solamente como un lugar para practicar la comunicación, y consideramos las normas conversacionales entre los miembros de la cultura meta, buena parte de las aplicaciones de la negociación no serían, lógicamente, deseables.

¿Cómo podemos, entonces, proporcionar las condiciones para la negociación en las aulas? Las investigaciones han revelado una serie de condiciones bajo las cuales es más probable que se dé la negociación:

- Cuando los interlocutores se reconocen mutuamente y comparten los objetivos, siendo conscientes de los mismos y estando dispuestos a trabajar para cumplirlos (Doughty y Pica, 1986; Gass y Varonis, 1984, 1985, 1990; Varonis y Gass, 1982, 1985a, 1985b; Pica, Kanagy y Falodun, 1993).
- El tipo de preguntas influye también en el discurso interactivo, favoreciendo a la comunicación aquellas que señalan una falta de comprensión. En cambio, las preguntas cuyas respuestas ya conoce el profesor, además de no contribuir a la enseñanza a través de la comunicación, no favorecen la negociación de significado y, por tanto, necesitan reemplazarse por peticiones de clarificación de lo ya enunciado por los estudiantes.
- Además, tiene que haber oportunidades para hacer preguntas. Por parte del profesor, éstas pueden proporcionar reformulaciones o feedback dirigido a la corrección, dando la oportunidad al aprendiente para que modifique su output. Por parte del estudiante, las preguntas les permiten acceder al input necesario para la comprensión, por lo que es necesario animar a los estudiantes a preguntar y ofrecerles las fórmulas adecuadas para las preguntas.
- Por último, e implicado directamente en el contexto chino, el ambiente del aula tiene que ser lo suficientemente relajado para evitar la amenaza de "perder la cara", o sentir vergüenza en la participación. La negociación tiene lugar "en un ambiente cuyas manifestaciones de incomprensión no revelen

la debilidad de los aprendientes, sino más bien su fortaleza como trabajadores que completan una tarea en la que juegan el papel más importante. Los aprendientes deben poder sentir que necesitan buscar ayuda porque es la tarea lo que es difícil, no porque ellos sean débiles. Un aspecto importante del aula comunicativa es, por tanto, que cualesquiera actividad que tenga lugar, ésta debe ayudar a los aprendientes a sentirse como aprendientes" (Pica, 1996: 261).

Las principales críticas que ha recibido la negociación de significado apuntan a la falta de atención a la forma, el descuido de la precisión lingüística a favor de la fluidez en la comprensión de los mensajes. Desde mediados de los años noventa, se viene insistiendo en la necesidad de considerar la *negociación de la forma* como activador interactivo para promover el desarrollo de la gramática interna de los aprendientes. Lyster y Ranta (1997) y Lyster (2002) identifican cuatro tipos de turnos de habla que los profesores utilizan para empujar a los estudiantes a mejorar la precisión de sus producciones:

- Preguntas de clarificación: el profesor indica al estudiante, usando frases como "Perdón" y "No entiendo", que el mensaje no se ha entendido o que el enunciado está mal formado de algún modo, y que se requiere una repetición o una reformulación.
- Repetición: el profesor repite el enunciado del estudiante, ajustando la entonación o subrayando el error.
- Pistas metalingüísticas: el profesor proporciona comentarios, información, o preguntas relativas a la formación correcta del enunciado del estudiante, sin darle explícitamente la forma correcta (por ejemplo: "Se dice 'yo ero' en español?", "¿Ella es masculino?").
- Provocar respuestas (elicitation): el profesor pide directamente las formas correctas mediante preguntas como "¿Cómo se dice en español?", o haciendo una pausa para dejar a los estudiantes que completen un enunciado (ej.: "Esto es un..."); o pidiendo a los estudiantes que reformulen un enunciado (ej.: "Otra vez, por favor"). (Lyster, 2002: 381-2).

Ya hemos visto que las preguntas de clarificación y las repeticiones están también en relación con la negociación de significado. Pero muy a menudo —señala Lyster— los profesores utilizan estas estrategias no porque no entiendan, sino más bien para fingir incompreensión y, por tanto, dirigir la atención a las formas desviadas. Las cuatro estrategias y, en general, la negociación de la forma, constituye un tipo de feedback dirigido a la corrección implícita o "auto-reparación", ya que no provee la reformulación correcta y, en cambio, empuja a los aprendientes a recuperar las formas correctas desde el conocimiento que ya poseen. El siguiente ejemplo (Lyster, 2002: 385) muestra cómo la negociación de la forma no impide que la comunicación se mantenga coherente y siga su curso, en oposición a las teorías que afirman lo contrario:

- |                                                                                                        |                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1) T: Oui Jacob?                                                                                       | 1) P: Sí, Jacob?                                                      |
| 2) St: Uh, j'ai *joue* au basketball...                                                                | 2) Est: Eh... yo [flexión verbal incorrecta] jugando al baloncesto... |
| 3) T: Est-ce que tu joues au basketball maintenant?                                                    | 3) P: ¿Estás jugando al baloncesto ahora?                             |
| 4) St: Eh, non.                                                                                        | 4) Est: Eh, no.                                                       |
| 5) T: Alors, comment on va dire ça?                                                                    | 5) P: Entonces, ¿cómo se dice?                                        |
| 6) St: J'ai joué?                                                                                      | 6) Est: ¿Jugué?                                                       |
| 7) T: J'ai joué au basketball.                                                                         | 7) P: Jugué al baloncesto.                                            |
| 8) St: J'ai joué au basketball à l'école et j'ai gagné et eh, et eh ...                                | 8) Est: Jugué al baloncesto en la escuela y gané y... eh...           |
| 9) T: Est-ce que tu perds des fois ou tu nous le dis jamais quand tu perds? [...]. Tu gagnes toujours? | 9) P: ¿Tú pierdes alguna vez o es que nunca lo dices? ¿Ganas siempre? |
| 10) St: Oui!                                                                                           | 10) Est: ¡Sí!                                                         |

En 3), la pregunta de clarificación dirige la atención del aprendiente a la forma del verbo mal empleado. El aprendiente ya es consciente del error y en 5) la profesora le pregunta directamente (*elicitation*) cómo se diría correctamente. La respuesta es correcta, y la profesora repite en 7) la forma verbal, añadiendo el complemento que da sentido a la frase (*jugué al baloncesto*). El estudiante repite el output que acaba de modificar (*jugué*) en la oración completa, añadiendo otros contenidos (en la escuela, gané, etc.).

Lyster y Ranta (1997) sugieren que la negociación de la forma proporciona oportunidades al aprendiente para procedimentalizar el conocimiento ya interiorizado en

forma declarativa, esto es, permite un incremento de control sobre las formas ya adquiridas. La negociación de la forma, por su carácter pedagógico, formaría una parte importante de la instrucción explícita que Ellis (1993) considera en su papel de fomentadora de conocimiento implícito. Asimismo, dirige la atención de los aprendientes a lo formal al tiempo que se lleva a cabo la interacción comunicativa: los estudiantes pueden re-analizar y modificar su output cuando prueban nuevas hipótesis sobre la lengua meta. Se ha demostrado que la negociación de la forma, en oposición a la corrección explícita de respuestas correctas del profesor, proporciona una base de ayuda más sólida para el aprendizaje, ya que "la recuperación y subsiguiente producción estimulan el desarrollo de conexiones en la memoria" (Lyster, 2002; cf. Bot, 1996). Ya Swain (1985) señalaba, con su hipótesis del output, que "empujar" al estudiante a hablar (o escribir) era necesario para el desarrollo de la interlengua en su aspecto sintáctico y morfológico. La negociación de la forma incide en este hecho y proporciona ayudas y pistas para que el aprendiente pueda recuperar las formas lingüísticas precisas y conectarlas con la formulación de su mensaje. Los estudios experimentales sobre el "efecto generación" han obtenido resultados que demuestran los beneficios de la negociación de la forma, ya que los participantes recuerdan mejor los elementos que han generado como respuesta de indicios y pistas dadas, que los elementos proporcionados sin las mismas (Slamecka y Graf, 1978; Buyer y Dominowski, 1989; Grososky et al., 1994; Crark, 1995). Los aprendientes tienden a captar mejor las formas a las que son "empujados" por las preguntas, para su reparación, que las formas proporcionadas directamente por el profesor.

La negociación de la forma, pues, puede incrementar el desarrollo de la gramática interna de los estudiantes de forma efectiva, pero no hay que olvidar que el contexto del aula donde este tipo de negociación tiene lugar es fundamentalmente comunicativo, es decir, se da por descontado que la interacción existe habitualmente, y que la negociación de significado también se puede producir conjuntamente.

### 4.3. Negociación en el contexto chino de enseñanza.

Aunque la negociación no implique necesariamente el desarrollo de la competencia lingüística, su valor como activador de los procesos implicados en la comunicación es indiscutible. En un contexto como el chino, donde los aprendientes se comportan de forma pasiva, la negociación de significado en las aulas puede aportar un considerable progreso en la actitud hacia la comunicación. La mayoría de los estudios de ASL no tratan sobre los beneficios paralelos al proceso de adquisición que tienen lugar cuando los aprendientes interactúan, pero no por ello éstos deben considerarse como secundarios. El artículo de Pica, por ejemplo, aun tratando sobre la interacción, muestra también cómo considerar la enseñanza comunicativa desde culturas en que ésta no se ha desarrollado tanto como en las culturas occidentales. No se suelen tratar los factores evidentes, como que la producción favorece la fluidez, pero estos factores merecen una observación detenida si los consideramos desde la perspectiva de otras culturas donde no ocurre la producción en el aula de forma tan espontánea (o supuestamente espontánea) como en Occidente.

La cooperación de los aprendientes en la interacción se encuentra condicionada por el factor de la familiaridad de los temas tratados, pero la viabilidad de la negociación también depende del sustrato cultural y del contexto de enseñanza. Como hemos podido comprobar en el capítulo II, los estudiantes no suelen intervenir activamente, ya que su campo de expectativa de interacción, el esquema cultural de su rol de estudiante, está muy definido: escuchar al profesor e intervenir sólo cuando éste lo pide. El respeto al profesor, que controla absolutamente el orden y la forma de las intervenciones, es un reflejo del respeto a la autoridad en general, lo que indica el valor determinante de las relaciones sociales para expresarse abiertamente. Otra característica común es el miedo a perder la cara, que en el entorno educativo, y especialmente en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, se refleja en el miedo a no ser correctos en las intervenciones. Este temor viene reforzado por la continua corrección formal de los profesores, que crea un campo de expectativas de negociación muy limitado.



Hay muy pocos estudios sobre el papel de la interacción en las aulas chinas. X. Liu y G. Zhao (2004) han encontrado sólo dos, lo que demuestra la falta de atención de este importante campo en el contexto chino. Su trabajo trata de contribuir a dos cuestiones generales: ¿cuáles son las características de la interacción negociada en las clases chinas de EFL (inglés como lengua extranjera)? y ¿hasta qué punto estas características facilitan o dificultan la participación activa en tales contextos y afectan últimamente a su adquisición de L2? Concretamente, la investigación consiste en analizar la negociación de significado, de forma y de contenido, entre aprendientes universitarios de inglés y el profesorado, en un total de 18 clases (720 minutos), con el objetivo conocer a) la distribución de estos tipos de negociación, b) el efecto de las modificaciones conversacionales en el output inmediato de los estudiantes, y c) el grado en que los estudiantes toman la iniciativa para usar las modificaciones conversacionales en el proceso de negociación. Los autores incluyen la *negociación del contenido*, perteneciente a las secuencias en que los participantes no están centrados en un problema comunicativo o lingüístico, sino en la extensión de los temas tratados. Así, si una respuesta de un estudiante puede ser "Ayer no estudié en casa", el profesor puede iniciar una extensión, o negociar el contenido, preguntando "¿Por qué no?" o haciendo algún comentario que provoque la respuesta del estudiante. Es interesante la distinción entre los tipos de negociación, por cuanto ofrece una descripción más definida de la interacción y permite analizar el feedback dirigido a la corrección en las aulas chinas.

El resultado no muestra un uso abundante de la negociación de la forma, más bien escaso (10%), frente al 72% de secuencias relacionadas con la negociación de significado y un 25% a la negociación de contenido. Sin embargo, en la negociación de significado falla la mayoría de las modificaciones que pretenden provocar la participación de los estudiantes. Los autores intentan explicar las razones de la falta de participación:

- Ansiedad. En entrevistas realizadas a los estudiantes, el 80% de los mismos admiten ser demasiado tímidos para participar activamente en clase, por

miedo a cometer errores, aunque el 78% piensa que los profesores deben ofrecerles abundantes oportunidades para practicar.

- Influencia socio-cultural. Históricamente, la educación escolar en China ha estado centrada en el profesor y los estudiantes tienden a respetar a los profesores como "autoridad". Por tanto, están inclinados a aceptar el conocimiento que imparten los profesores, en lugar de cuestionar el conocimiento y participar activamente en el proceso de aprendizaje (Fang Lan, 1999; Tsui, 1995).
- Otro factor descansa en que los profesores no saben mucho sobre negociación. Muchas veces se repite monótonamente una revisión de comprensión, fracasando en sacar una respuesta a los estudiantes. Parece —señalan— que existe una necesidad de enseñar a los profesores sobre negociación y animarlos a emplear una serie de modificaciones conversacionales para que los estudiantes participen en la interacción.

Si la negociación de la forma es relativamente más eficiente a la hora de provocar el input modificado de los aprendientes, la muestra de secuencias es sorprendente y decepcionantemente pequeña, dada la importancia de la corrección en las aulas. El hecho es que ésta se lleva a cabo explícitamente, de forma distinta a la que hemos revisado anteriormente. La negociación de contenido manifiesta tener un mayor potencial de participación, aunque el número y la extensión son muy escasos. En resumen, la negociación ha revelado no ser favorable en la participación de los estudiantes chinos en la interacción, ni, por tanto, fomentadora de la adquisición de L2. Sin embargo, se apuntan varias sugerencias (X. Liu y G. Zhao, 2004: 237):

- 1) Se debería emplear una amplia variedad de tipos de negociación, especialmente la negociación de contenido, ya que no sólo crea más oportunidades para acceder a un input comprensible y producir output comprensible, sino que también implica más compromiso cognitivo.
- 2) En la negociación de significado, el profesor puede usar más preguntas de clarificación para empujar a los aprendientes a producir output más preciso.

- 3) El profesor puede emplear más negociación de significado como feedback dirigido a la corrección.
- 4) Se recomienda animar y enseñar a los aprendientes a usar las fórmulas de modificación conversacional, de manera que puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje de lengua y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

## 5. PRINCIPIOS GENERALES PARA EL ÉXITO DE LA ENSEÑANZA.

A modo de conclusión de este capítulo, señalamos las principales implicaciones para la enseñanza extraídas de las investigaciones sobre la ASL. R. Ellis (2005b) las resume en diez principios para la enseñanza, cuyo cumplimiento garantizará el desarrollo de la adquisición. Sirva asimismo como enlace a la próxima sección, en la cual la enseñanza volverá a ocupar un lugar importante, junto con las características del aprendiente chino.

Principio 1: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollan un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas.

Principio 2: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención en el significado.

Principio 3: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención también en lo formal.

Principio 4: Es necesario que la enseñanza se oriente —de modo predominante— al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito.

Principio 5: Es necesario que la enseñanza tome en consideración el "programa interno" (*built-in-syllabus*) de los aprendientes.

Principio 6: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado input en L2.

Principio 7: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (output).

Principio 8: La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2.

Principio 9: Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes.

Principio 10: Es importante que al evaluar el nivel de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada.



**SECCIÓN 3. METODOLOGÍA: HACIA EL CAMBIO  
DE PARADIGMA**





## INTRODUCCIÓN.

En la introducción de la sección II citábamos a Widdowson en relación a la importancia de la reflexión lingüística por parte del profesor de segundas lenguas frente a la actuación pedagógica fundamentada únicamente en las descripciones de la lengua meta. Si bien la teoría lingüística puede parecer que se encuentra más alejada de la enseñanza que las descripciones (bien abstractas, según la gramática; o bien concretas, según la frecuencia de uso), la reflexión teórica puede aportar al profesor mucho más que la simple mostración de los hechos de habla o de las reglas de la gramática. Un profesor puede enseñar gramática y puede enseñar frases usuales, recurriendo a dos tipos distintos de descripción lingüística, pero si no reflexiona sobre qué es y para qué sirve la lengua, su enseñanza no dejará de ser una simple transmisión de conocimientos acerca de los elementos lingüísticos que le son descritos según un determinado manual, una determinada gramática o un determinado diccionario. La importancia de esta distinción consiste en que, para mejorar la actuación didáctica hacia un enfoque comunicativo, no se trata de cambiar una determinada descripción de la lengua, como tampoco se trata de sustituir un libro viejo por un libro moderno, sino de pensar en la función principal del lenguaje y actuar en consecuencia con las teorías lingüísticas y comunicativas que consideran la lengua como vehículo de expresión, como portadora de intenciones, como reflejo y esencia de una cultura, como concepción del mundo, etc. Para ello, hay que dejar a un lado (aun temporalmente) la inmediatez de la descripción, la materia lingüística de un determinado currículo y la forma en que se presenta.

En China, sin embargo, ocurre todo lo contrario. La primera preocupación metodológica del profesor chino de español, instigada por la dirección universitaria y por el consejo coordinador de la enseñanza de español en todo el país, consiste en marcar las diferencias lingüísticas del español y el chino. Mostrando de forma vehemente aquellos aspectos más dispares del español, con el apoyo incondicional de la práctica repetitiva que permitiría una buena formación de hábitos lingüísticos (en oposición a los malos hábitos que la mayor diferencia conlleva), la enseñanza cumple su objetivo primario:

que los aprendientes sean capaces de saber acerca de la lengua española. Es un objetivo secundario, y de procedimiento didáctico pobre, que estos aprendientes sean capaces de usar la lengua para comunicar, expresar intenciones o actuar pragmáticamente. La descripción lingüística es, pues, el principal motor de la enseñanza y el material de estudio más importante de aprendizaje.

A esta realidad, que no ofrece visos de cambiar, hay que sumar el tipo de descripción lingüística más extendida y desarrollada, y menos debatida en el contexto chino de enseñanza de español, que es la descripción de *tipos* (en terminología widdowsoniana), abstracta, más fundamentada en la explicación gramatical. Es decir, ni siquiera ha existido, como ocurrió en Occidente, el paso a una descripción alternativa que dé cuenta de los hechos de habla más frecuentes y útiles para la comunicación cotidiana en español. Esto sitúa la enseñanza de E/LE en China en... China! A nuestros ojos, la impresión causada por un libro como *Español Moderno*, y unas clases de gramática como las mostradas en el apéndice IV, puede ser la de un perfecto retraso en didáctica de lenguas, situación que podríamos localizar en una era pre-didáctica, pre-metodológica, casi acorde a los tiempos del aislamiento cultural, cuando el material de estudio eran traducciones del chino de proclamas maoístas. Obviamente, la situación actual de China ha dado un vuelco desde entonces, y ya no valen aquellas ideas aislacionistas para justificar este proceder educativo. De hecho, la normativa oficial del ministerio de educación chino para el currículo de enseñanza de inglés indicó en 1992, por primera vez, la necesidad de acentuar el componente comunicativo en las aulas. Sin embargo, como era de esperar, el cambio no se ha producido de forma general. A esta década le ha correspondido la hora de la investigación, de los estudios empíricos que muestran en qué falla la enseñanza y cómo puede mejorar, en qué sentido es posible el enfoque comunicativo de la lengua, el uso de estrategias de aprendizaje, la concienciación intercultural. Asimismo, se ha desplegado un interés considerable por la idiosincrasia del aprendiente chino, la cultura china de aprendizaje, y la influencia innegable de ambas en la educación actual en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular. La identidad cultural y las raíces psicológicas y educativas de China juegan, en la mayoría de

las investigaciones, un papel fundamental en el modo de concebir la asimilación de lo comunicativo en las aulas.

Antes de tratar estas cuestiones (capítulo VI), conviene sintetizar los modelos de enseñanza implicados, por un lado, en la enseñanza actual del español en China, y por otro, en el cambio de paradigma producido en Occidente desde la introducción del concepto de competencia comunicativa. La aplicación pedagógica del mismo será el segundo tema del capítulo V. Revisaremos los malentendidos que tuvieron lugar en las primeras aplicaciones (y aún mucho después) en Europa y Norteamérica, con ánimo de aportar una reflexión preventiva en el contexto chino, en el que centraremos el estudio de este enfoque de enseñanza. De la revisión teórica (desde mediados de los años ochenta), extraeremos las causas más argumentadas de los problemas de aplicación del enfoque comunicativo en China. Muchas de estas causas son similares a las que se observaron en el contexto occidental. Otras son específicas de la cultura china de aprendizaje. Éstas últimas, de mayor relevancia para la presente tesis, serán objeto de análisis en el capítulo VI, merecido por la controversia observada entre las investigaciones que las consideran causas absolutas, irreconciliables con un paradigma comunicativo, y aquellos estudios que proponen modelos eclécticos, métodos que reconcilian ciertos factores culturales con la enseñanza comunicativa, con la consecuente adaptación tanto del método "exportado" como de la actitud del profesor.



## CAPÍTULO V

### De la competencia comunicativa a la metodología didáctica.

#### 1. METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN CHINA.

Como indicábamos en la introducción previa, es necesario que el docente realice una reflexión teórica en la que fundamentar su enseñanza. Si tomamos el término *teoría* en un sentido amplio, podemos decir que todos los profesores se basan en una teoría más o menos explícita, más o menos equiparable a las teorías lingüísticas y de enseñanza, a la hora de preparar un programa, de hacer una evaluación, o de proporcionar indicaciones a los estudiantes. De la misma forma que existe una teoría del aprendizaje (implícita o explícita) en la mente del profesor cuando considera los ejercicios que los alumnos deben realizar, así también existen asunciones o teorías sobre la forma de enseñar. La reflexión y su ausencia determinan, sin embargo, diferencias sustanciales en la actuación docente. Sin reflexión teórica, la concepción de la lengua y la enseñanza será mecanicista, y la práctica se limitará a la aplicación mecánica de una serie de patrones de actuación. Sin embargo, esta característica es la más alejada de las que corresponden a los profesores de lenguas:

El trabajo del profesor no debe equipararse al del trabajador en una cadena de montaje, quien no necesita ni plantearse la estrategia que debe seguir [...]. El profesor es un *aplicador* necesario y autónomo, responsable de **todo** lo que ocurre en el aula, no solamente de **un** aspecto o eslabón de su quehacer. Por mucho que lo desee, un profesor no podría evadir su responsabilidad en la obtención de resultados, en la selección de los medios que pone en práctica para conseguirlos y en el modelo teórico sobre el cual fundamenta su actuación. (Sánchez, 1997: 12-13).

Con la reflexión teórica sobre la lengua, la enseñanza y su aprendizaje, en cambio, el profesor puede sentar las bases para elegir y configurar un determinado método. Ya a principios de los años ochenta, Richards y Rodgers (1982) idearon un marco de referencia para poder comparar los distintos métodos que surgían en Occidente, trabajo que desarrollarían pocos años después en el libro *Approaches and Methods in Language Teaching* (1986). En resumen, un método vendría definido como un conjunto de teorías sobre la lengua y su aprendizaje (enfoque), objetivos y contenidos de enseñanza (diseño) e instrumentos y técnicas adecuadas para la consecución de tales objetivos (procedimiento). Aquilino Sánchez (1997: 17) propone una terminología diferente para cada grupo: *Componente teórico*, *Contenido* y *Actividades (puesta en práctica)* respectivamente. Sánchez ofrece también una variación respecto a los elementos que forman el *diseño* de Richards y Rodgers, ya que estos autores incluyen la tipología de actividades en ese grupo. Esto refleja el estrecho vínculo entre un programa determinado (contenidos y objetivos) y las actividades propuestas en el material didáctico. Sin olvidar este hecho, y dado el carácter práctico y relativamente independiente de las actividades respecto al diseño curricular, seguiré en adelante el modelo de Sánchez. De hecho, Richards y Rodgers (1982: 3) señalan que muchos métodos se han desarrollado a partir de procedimientos (usos concretos de las actividades en el aula) y que, más adelante, se ha desarrollado un diseño y un enfoque teórico que explica y justifica tales actividades. Advierten, pues, que no es necesario desarrollar un método desde el componente teórico, seguido del diseño y culminado en los procedimientos, sino que los tres niveles pueden actuar de forma relativamente autónoma. En el modelo de Sánchez, la categoría de *actividades (puesta en práctica)* incluiría tanto el uso real como el diseño de las actividades,

una división más equilibrada que limitaría el *diseño* a los contenidos y objetivos del currículo. Asimismo, es más claro en cuanto a la distinción y complementariedad entre teoría y práctica (fig. 5-1).

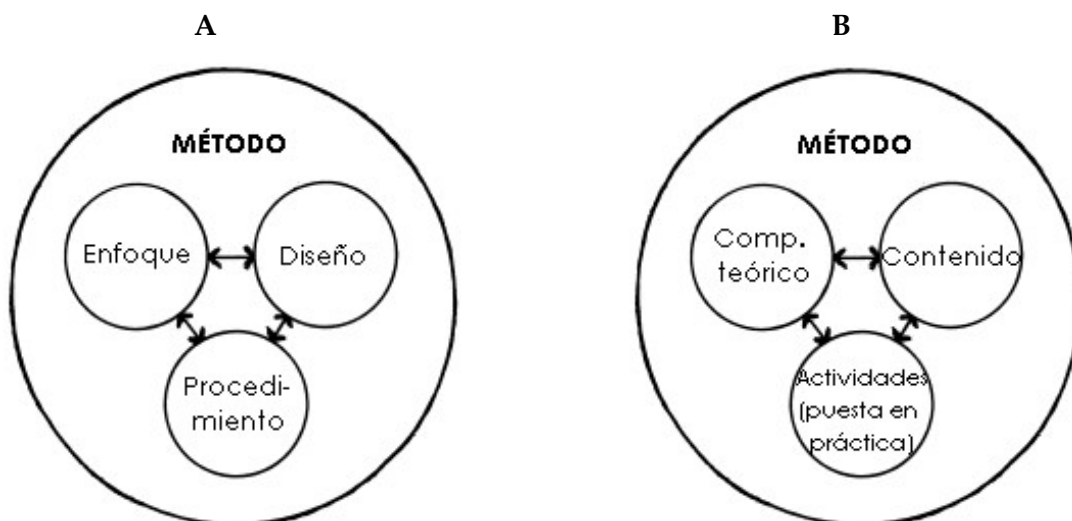


Figura 5-1. Componentes del método según Richards y Rodgers (A) y según Aquilino Sánchez (B).

En la versión de Sánchez (1997: 17), cada componente está constituido por los siguientes elementos (tabla V-1):

<p><b>Componente teórico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Teoría lingüística (naturaleza de la lengua).</li> <li>– Teoría psicológica (principios del aprendizaje).</li> <li>– Teoría pedagógica (principios de la enseñanza).</li> <li>– Teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativos, geográficos...).</li> <li>– Principios «económicos» aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza, en la clase.</li> </ul>
<p><b>Contenido</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos):                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• elementos del código lingüístico (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos),</li> <li>• elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales...),</li> <li>• elementos de planificación y gestión de contenidos que se ofrecen.</li> </ul> </li> </ul>

<b>Actividades (puesta en práctica)</b>	<p>—Procedimientos (modos y maneras):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elementos pedagógicos en el diseño de actividades,</li> <li>• elementos psicológicos para determinar procedimientos (edad, reto, interacción...),</li> <li>• elementos motivadores,</li> <li>• elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociológico,</li> <li>• elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula (orden, secuenciación, coherencia...).</li> </ul>
---------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla V-2. Componentes de los métodos Sánchez (1997: 17).

Este marco teórico será de gran utilidad para caracterizar la enseñanza de español en China desde el punto de vista metodológico. Si en el capítulo II presentábamos la realidad del aula, con un análisis del material más utilizado y del tipo de interacción entre los profesores y los estudiantes, en esta sección caracterizaremos la práctica de enseñanza en China teniendo en cuenta los métodos implicados: gramática-traducción y audiolingual. Siguiendo las tablas de elementos identificadores de ambos métodos que ofrece Sánchez, marcaremos los elementos presentes en la metodología empleada en los cursos de español en China, y que podemos constatar con el contenido del capítulo II. Estos elementos pertenecen a uno o a otro método, e incluso a los dos. A su vez, muchos elementos propios de los métodos no se tratan en el currículo o en la práctica docente, lo que refleja el hecho constatado de que casi nunca se suele aplicar un determinado método en estado puro. La combinación de distintos elementos en la práctica docente china tiene una forma ecléctica determinada, es decir, no se trata de una mezcla casual que dependa de las particularidades circunstanciales de una situación determinada, sino que comprende un método propio.



### **1.1. Método de gramática-traducción y método audiolingual: elementos del método ecléctico chino.**

El método tradicional o de gramática-traducción describe la forma de enseñanza de las lenguas clásicas, el latín y el griego, desde la única perspectiva posible en que se puede considerar su aprendizaje: la lengua como objeto de conocimiento. Evidentemente, cuando el latín dejó de existir como lengua hablada, su estudio no respondía sino a una finalidad puramente academicista o erudita: bien el conocimiento de los textos clásicos, bien el de la lengua clásica en cuanto profundización de los orígenes de las lenguas romances, o bien una mezcla de ambos objetivos. Para tal menester, un método fundamentado en el funcionamiento de las reglas gramaticales y en la traducción a/de la lengua materna es lo más apropiado y está de sobra justificado (nada más extraño que la concepción de un "método comunicativo de latín").

Una finalidad similar es la que entró en juego en los inicios de la enseñanza de lenguas extranjeras en China: el inglés y el ruso eran enseñados para conocer la ciencia y la tecnología extranjeras, no para desarrollar algún tipo de acción comunicativa. La traducción de los textos de la civilización occidental desarrollada era el objetivo ineludible de la enseñanza de idiomas, que debía servir, ante todo, a la prosperidad del país. Este hecho se acentuó desde el inicio de la república (1949), continuándose sin demasiados cambios hasta principios de la década de los ochenta. Si en este período ya se incluían elementos metodológicos estructurales y conductistas (método audiolingual), la era aperturista china no favoreció una enseñanza orientada a la comunicación, de forma oficial, hasta 1992, cuando ya se había clamado reiteradamente la necesidad de este tipo de enseñanza y se había cuestionado el viejo modelo tradicional por obsoleto o poco práctico. Sin embargo, este modelo tradicional ha dejado una estela de difícil eliminación en la enseñanza actual: no es raro comprobar en las aulas la necesidad de traducir al chino absolutamente todo, aun habiéndose comprendido el significado de un término. Muchas veces el profesor recurre a dibujos para impulsar el aprendizaje inductivo; pongamos, por ejemplo, que dibuja una casa en la pizarra y declara: "Esto es una

casa". Pues bien, muchos alumnos aun siguen preguntado cómo se dice en chino, o en inglés, "casa". Esta necesidad de traducción se explica, en parte, por la naturaleza del sistema evaluativo, centrado en buena medida en la traducción de vocablos y textos. Como ya hemos apuntado en capítulos precedentes, los exámenes constan de un componente léxico de bastante peso. Dada la importancia actual de los exámenes para entrar en los institutos y las universidades de prestigio, y dada la dilatada tradición educativa que centraba su razón de ser en aprobar alguno de los exámenes imperiales, no es de extrañar que, hoy en día, la enseñanza tradicional ocupe un lugar destacado no sólo en las aulas, sino en la conciencia sociocultural de la población china. Esta misma tradición, continuada en cierto modo en la situación actual (cámbiese "mandarín" por "directivo de empresa"), ha ido forjando un valor específico a la memorización como actividad cognoscitiva, reforzada por la misma naturaleza del aprendizaje del chino. En este sentido, no extraña que sigan presentes en los manuales las listas de vocabulario, un viejo procedimiento del método de gramática-traducción. Richards y Rodgers (1986: 3) señalan que, según este método, "el aprendizaje de la lengua consiste, poco más o menos, que en memorizar reglas y hechos *para entender* y manipular la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera", una idea que, aun pareciendo ser emitida sin mayor reflexión, coincide con un aspecto de la cultura china de aprendizaje que ya hemos mencionado, que es la estrecha relación entre memorización y comprensión.

Otra razón de la permanencia del método es la limitada preparación de los profesores. La gran mayoría enseña de la misma forma que sus antiguos profesores, repitiendo modelos que "funcionan" desde el punto de vista del objetivo principal: pasar, y con buena nota, los exámenes. La enseñanza, según este método, no requiere que el profesor se ocupe de actividades de programación, de técnicas de enseñanza o de una buena interacción en el aula. El programa viene dado, y su tarea de traductor-transmisor colma las expectativas de aprendizaje que tienen los propios alumnos.

Por otro lado, el método audiolingual constituye la primera aproximación científica de la enseñanza de lenguas al tratar de aplicarle una teoría lingüística: el estructural-

lismo. La división de niveles lingüísticos aparecerá entre los objetivos de la enseñanza de forma ineludible, en especial los niveles fonológico, morfológico y sintáctico (Fries, 1945; Lado, 1957, 1964). La gramática, ordenada en función de los principios estructuralistas, sigue siendo el elemento organizador de los programas y de los manuales, pero su modo de presentación deja de centrarse en la explicación normativa: la estructura lingüística se identifica con los patrones oracionales. Éstos serán, pues, los elementos principales que informen sobre la gramática o la estructura que se ha de aprender. El análisis contrastivo trata de examinar las diferencias y semejanzas entre las lenguas e incorpora sus resultados a los contenidos de los programas de enseñanza. Bajo la asunción de que una mayor diferencia corresponde a una mayor dificultad de aprendizaje, se intensifica el tratamiento didáctico de los patrones más dispares entre la L1 y la L2. El procedimiento fundamental, el más identificador del método, se basa en las teorías conductistas que consideran cualquier tipo de aprendizaje como formación de hábitos (Skinner, 1957), consistiendo en la repetición de estructuras o patrones. Por último, cabe señalar la atención a la oralidad como el primer motor de la práctica discente, dentro del marco de la repetición. El método audiolingual, pues, es una combinación de estructuralismo, análisis contrastivo, procedimientos audio-orales y psicología conductista (Richards y Rodgers, 1986: 47).

El método audiolingual ha sido duramente criticado desde las perspectivas comunicativas y cognitivas de aprendizaje, especialmente en su fundamentación psicológica, llegando al extremo de que el pensamiento conductista carece de valor teórico o pedagógico. Una posición moderada, atenta a las razones que daban autores como Lado, desvela el propósito comunicativo de una actuación didáctica dirigida a la formación de hábitos lingüísticos. Así lo señala Widdowson (1990: 11-12):

El rechazo total a la teoría conductista no es más razonable que su aceptación total. Cuando uno considera el asunto, está claro que deben existir algunos aspectos del aprendizaje de lenguas que tengan que ver con la formación de hábitos. La comunicación efectiva depende del acceso inmediato y automático a las formas lingüísticas, de

manera que la mente pueda ocuparse conscientemente de los asuntos más creativos de la negociación de significado. Si esas formas no estuvieran interiorizadas como patrones mentales habituales, independientes de pensamiento, no se podría acceder a ellas fácilmente, y el lenguaje no podría funcionar eficientemente como un medio de pensamiento y de comunicación. Ésta es exactamente la misma opinión de Lado, cuyo enfoque de enseñanza de lenguas se ha representado a menudo como directamente opuesto al desarrollo de las habilidades comunicativas:

[(citando a Lado)] Nada podría ser más esclavizador y por tanto menos valioso para la mente humana que tenerla encadenada a los mecanismos de los patrones del lenguaje en lugar de que se maneje libremente en el mensaje transmitido por el lenguaje. Es precisamente a causa de esta razón que descubrimos el propósito más alto de la PRÁCTICA DE PATRONES: REDUCIR AL HÁBITO LO QUE CON TODO DERECHO PERTENECE AL HÁBITO EN LA NUEVA LENGUA, de manera que la mente y la personalidad puedan sentirse libres de centrarse en su propio ámbito, que es el significado de la comunicación y no los mecanismos de la gramática (Lado, 1957). [(fin de la cita; mayúsculas de Widdowson)].

Lo que sí es criticable son los procedimientos llevados a cabo para esa interiorización de los patrones lingüísticos, pero éste es otro tema. Los ejercicios recursivos (*drills*) pueden no estar en sintonía con una metodología basada en la comunicación, si se considera ésta no sólo como un fin (perspectiva tanto de uno como de otro método), sino como un medio: enseñanza a través de la comunicación. Este hecho no desdice el propósito último del método audiolingual, que, como el comunicativo, también se centra en favorecer el uso comunicativo del aprendiente en la L2. Sin embargo, la tendencia ha sido la de "asumir que si las nociones conductistas no pueden dar cuenta de *todos* los aspectos de la enseñanza de lenguas, entonces no pueden dar cuenta de *ninguno*" (Widdowson, 1990: 12).

La enseñanza de lenguas extranjeras en China recoge muchos elementos que constituyen los componentes del audiolingualismo y los suma a los que hemos revisado del método de gramática-traducción. El resultado es un método ecléctico, independien-

te de uno y otro enfoque, que caracterizamos a continuación en detalle. Para ello, presentamos enfrentados los elementos identificadores de ambos métodos según el modelo de Sánchez (1997: 136-8; 160-2), tras cuya observación dibujamos los elementos propios del método ecléctico chino. Para realizar una descripción ordenada, consideramos por partes los tres componentes metodológicos principales: componente teórico, contenido y actividades (puesta en práctica).

### 1.1.1. Componente teórico.

Método de gramática-traducción	Método audiolingual
<i>Teoría lingüística</i>	
<p>1. La lengua es un conjunto de reglas (con sus correspondientes excepciones). Tales reglas son observables en frases y textos, y aplicables a ellos.</p> <p>2. Las reglas de la gramática constituyen un todo formalizado, presidido sobre todo por la lógica y observable de manera especialmente perfecta en los textos literarios o en los escritos y hablas de personas cultas.</p> <p>3. El modelo de lengua se sitúa en los textos literarios, los cuales constituyen el punto de partida para el aprendizaje.</p>	<p>1. La lengua es un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas que tiene como finalidad la transmisión de significado. La estructuración de la lengua se da en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico (el nivel semántico es poco relevante en esta concepción lingüística).</p> <p>2. La lengua es primero oral, luego escrita.</p> <p>3. El modelo de lengua es el que resulta de la observación y análisis científico de la producción lingüística por parte de los hablantes.</p> <p>4. Las reglas de la gramática tienen como finalidad ordenar los diversos elementos con el fin de producir palabras o frases.</p>
<i>Teoría psicológica</i>	
<p>1. El aprendizaje de las reglas gramaticales se logra mejor a través de un proceso deductivo, es decir, mediante reflexión, explicación y procesos de abstracción.</p> <p>2. El aprendizaje de la gramática (aspecto formal de la lengua) ayuda a desarrollar la capacidad mental e intelectual del ser humano.</p>	<p>1. El aprendizaje consiste en la formación de hábitos, los cuales resultan de la repetición continuada e insistente.</p> <p>2. El aprendizaje lingüístico no suele ser el fruto de un proceso consciente, sino más bien lo que resulta de actos repetitivos que pueden ser incluso meramente mecánicos.</p>

<p>3. El aprendizaje ha de ser siempre consciente.</p> <p>4. El modelo de aprendizaje se fundamenta más en los adultos que en los niños.</p>	
<p><i>Teoría pedagógica</i></p>	
<p>1. El aprendizaje deductivo se logra a partir del análisis y de la memorización de los contenidos.</p> <p>2. El profesor es el protagonista y la autoridad en la clase. Como tal, constituye el modelo para el alumno.</p> <p>3. El alumno es un agente <i>pasivo</i> que debe asimilar lo que el profesor le transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida.</p> <p>4. La práctica del idioma sigue al aprendizaje de la teoría.</p>	<p>1. El aprendizaje en general se logra mediante un proceso inductivo, es decir, a partir de la práctica y de lo concreto.</p> <p>2. El aprendizaje explícito de la gramática no se contempla, ya que ésta debe adquirirse inductivamente, a través de la práctica, no mediante la reflexión o la explicación.</p> <p>3. El profesor es el protagonista de la clase, pero como <i>aplicador</i> o mediador de lo que previamente han elaborado los científicos (lingüistas).</p> <p>4. El alumno es un agente <i>pasivo</i> (no participa en la toma de decisiones respecto a lo que aprende y a cómo lo aprende) pero también es un agente <i>activo</i>, en cuanto que debe participar continuamente en las actividades de la clase.</p> <p>5. El aprendizaje de una segunda lengua es similar a la adquisición de la lengua materna en la medida en que en ambos casos las reglas de la gramática deben inferirse de la práctica y del uso. No obstante, los hábitos de la lengua materna son una fuente de interferencia para aprender una segunda lengua.</p> <p>6. El profesor es siempre el modelo que los alumnos deben reproducir mediante imitación y repetición.</p>
<p><i>Teoría sociolingüística</i></p>	
<p>1. La enseñanza está restringida a grupos selectos que cultivan los valores intelectuales.</p>	<p>1. La enseñanza de lenguas se extiende a grupos sociales diversos; no se limita a grupos selectos.</p> <p>2. El modelo de lengua objeto de la docencia debe ser una muestra representativa del uso</p>

	real que de ella hacen los hablantes. Se rechazan, por tanto, los modelos fundamentados en actitudes normativas o excluyentes.
<i>Principios de gestión de la enseñanza</i>	
1. La gestión de la clase es unilateral, definida y dirigida por el profesor o por la autoridad escolar.	<p>1. La gestión de la clase es unilateral, definida y dirigida por el profesor o por la autoridad escolar.</p> <p>2. La docencia y la elaboración de materiales están presididas por una actitud científica que da por supuesta la validez absoluta de ciertos principios sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje.</p> <p>3. Los errores se corrigen de inmediato para no consolidar malos hábitos.</p>

Tabla V-2. Componente teórico de los métodos de gramática-traducción y audiolingual (Sánchez, 1997: 136, 160).

a) *Teoría lingüística.*

Del currículo oficial para la enseñanza del español en las universidades (apéndice I), del análisis del manual *Español Moderno* y de la observación de las clases (capítulo II) podemos deducir que la teoría lingüística en que se apoya el método empleado es básicamente estructural. Sin embargo, no podemos afirmar que esta aplicación tenga un carácter puramente audiolingual, ya que hay ciertos elementos que no se dan, concretamente el 2 ("la lengua es primero oral, luego escrita") y el 3 ("el modelo de lengua es el que resulta de la observación y análisis científico de la producción lingüística por parte de los hablantes"). En las aulas chinas, la lengua *no* es oral en primera instancia. La lengua aparece en primer lugar de forma *escrita*; el primer elemento con que se encuentra el alumno en cada lección no es el sonido del español, sino un texto, que servirá, junto con los ejemplos oracionales de la explicación gramatical, como *modelo* de lengua. Éste no recoge muestras observadas y analizadas de la producción lingüística de los hablantes en general, sino textos escritos por autores chinos, españoles o hispanoamericanos, que ejemplifican las estructuras que se van a estudiar. La importancia del texto escrito

(literario, histórico, periodístico, sociológico, etc.) evidencia la presencia de elementos del método de gramática-traducción como el 3 ("el modelo de lengua se sitúa en los textos literarios, los cuales constituyen el punto de partida para el aprendizaje"). El método seguido en China recoge parcialmente los elementos 1 y 2: que las reglas gramaticales (ahora estructurales) son observables en frases y textos, y aplicables a ellos, y de forma especialmente perfecta en los textos literarios o en los escritos y hablas de personas cultas. Otra diferencia respecto al método audiolingual es que en China sí se atiende al nivel semántico, con la presentación de elencos léxicos separados de las explicaciones morfosintácticas, las cuales, como hemos visto, se manifiestan en el manual bajo el epígrafe de "Gramática".

La *teoría lingüística* de esta simbiosis de gramática-traducción y audiolingual se puede caracterizar de la siguiente manera (tabla V-3):

Método chino	<i>Teoría lingüística</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La lengua es un conjunto de estructuras gramaticales que tiene como finalidad la transmisión de significado. La estructuración de la lengua se da en tres niveles: fonología, morfosintaxis y léxico. Tales estructuras son observables en frases y textos, y aplicables a ellos.</li> <li>2. Las estructuras gramaticales son formalmente explicables y observables en los textos escritos de personas cultas (literarios, históricos, periodísticos, sociológicos, etc.). Sirven para ordenar los diversos elementos con el fin de producir palabras o frases.</li> <li>3. La lengua es primero escrita, luego oral.</li> <li>4. El modelo de lengua se sitúa en los textos escritos (literarios, históricos, periodísticos, sociológicos, etc., o realizados <i>ad hoc</i> para la ejemplificación de las estructuras gramaticales), los cuales constituyen el punto de partida para el aprendizaje.</li> </ol>

Tabla V-3. Método ecléctico chino: teoría lingüística.

b) *Teoría psicológica.*

Dados los componentes señalados por Sánchez, podemos descubrir de nuevo una simbiosis en el método chino, ya que no se percibe una oposición entre un proceso



deductivo a través de la explicación (gramática-traducción) y la repetición de actos mecánicos. La presencia conjunta de explicaciones gramaticales y de prácticas repetitivas que persiguen la formación de hábitos lingüísticos demuestra este carácter ecléctico, un ejemplo más de la tendencia china de combinar los contrarios. En resumen, caracterizamos así los elementos de la teoría psicológica del método chino (tabla V-4):

Método chino	<i>Teoría psicológica</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El aprendizaje consiste en la formación de hábitos, los cuales resultan de la repetición continuada e insistente.</li> <li>2. El aprendizaje lingüístico, además de lograrse mediante la repetición de estructuras lingüísticas, se complementa con un proceso consciente y deductivo, es decir, mediante reflexión, explicación y procesos de abstracción.</li> </ol>

Tabla V-4. Método ecléctico chino: teoría psicológica.

c) *Teoría pedagógica.*

Continuando con la psicología, esta vez del aprendizaje, la oposición entre procesos deductivos (propiciados con la explicación gramatical) y procesos inductivos (a partir de muestras lingüísticas concretas y de su práctica repetitiva) no está tan marcada en el método chino. Ambos procesos se derivan de la presentación de los contenidos de las lecciones en el manual analizado en el capítulo II. Primero aparece un texto con su lista de vocabulario, luego la explicación gramatical y una ampliación del léxico, y por último la práctica reiterada de las estructuras lingüísticas que son objeto de la lección. Los procesos deductivos, intercalados entre la presentación textual y la práctica, se combinan con los procesos inductivos, pero el papel de aquéllos es relativamente menor, es decir, su presencia no significa que la práctica deba obedecer en cada momento al conocimiento gramatical recibido, sino que, una vez que se ha comprendido la información gramatical, ésta queda en un segundo plano que puede servir como referencia para la realización de la práctica. Los procesos inductivos admiten un margen bastante flexible entre lo dado concretamente (una determinada estructura ejemplificada en oraciones) y el descubrimiento de la regla gramatical o estructural que subyace a la

muestra de lengua. En la práctica docente y de aprendizaje en China, este margen es aparentemente estrecho debido a la presencia de las explicaciones gramaticales, pero lo cierto es que el conocimiento gramatical sólo se considera asimilable a través de la práctica repetitiva de elementos concretos, práctica cuya presencia e importancia se remonta mucho más atrás de la aparición del método audiolingual. La repetición (y su consiguiente memorización) como mecanismo de comprensión ha sido uno de los objetos de estudio más debatidos en torno a la cultura china de aprendizaje.

La memorización y la comprensión se entienden en las culturas occidentales como mutuamente excluyentes: memorizar sólo es un proceso de almacenamiento que no implica un razonamiento previo. Éste tampoco requiere la memorización de los elementos que se han de comprender. Se asume que quien estudia "de memoria" es un mal estudiante, pues el hecho de no poder reconstruir con sus "propias" palabras aquello que debe conocerse según el objeto de estudio es un síntoma de que no se ha comprendido bien. Numerosas investigaciones demuestran que un aprendizaje profundo (centrado en la comprensión del significado subyacente) da mejores resultados que un aprendizaje superficial (o "de memoria"). Como la práctica de la memorización es bastante extensa entre los estudiantes chinos, se ha asimilado con facilidad que su forma de estudiar responde al enfoque superficial, llegando a plantearse la conocida "paradoja del aprendiente chino": ¿cómo es posible que sus resultados sean tan buenos (en estudios de ciencias, y en contextos occidentales), si sólo aprenden de memoria? (Watkins y Biggs, 1996, 2001; Watkins, 2000; Dahlin y Watkins, 2000, Marton et al., 1996, etc.). La solución de la paradoja reside en no equiparar *memorización* con *aprender de memoria* (Lee, 1996; T. Wang, 2006). Desde el pensamiento de Confucio, la memorización de los estudiantes chinos nunca se entendió como un fin en sí mismo, sino como el prelude de una comprensión más profunda. Memorización y comprensión no se pueden entender, en China, como procesos separados, sino interconectados. Recordamos al neofucionista Zhu Xi (1130-1200), citado en el capítulo I:

Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria. (Gardner, 1990: 138).

Estamos, pues, ante una clave importante que explica la facilidad y rapidez con la que los elementos constitutivos del método audiolingual se incorporaron en las aulas chinas. La memorización alcanzada por la práctica repetitiva ya estaba presente en China desde la consolidación de los exámenes imperiales (hace unos 1200 años), por lo cual, el fundamento psicológico-pedagógico del método audiolingual (formación de hábitos y práctica repetitiva) fue asimilado por la cultura china de aprendizaje sin mayores problemas. Otra clave, no menos importante, es la familiaridad del estudiante con la práctica de repetición y memorización necesaria para el aprendizaje de la lengua materna. Otra característica de la cultura china de aprendizaje es la importancia otorgada a los textos explicativos o interpretativos. De hecho, podemos decir que la construcción del confucianismo es una serie tradicional de comentarios, interpretaciones, anotaciones, escolios y ampliaciones del pensamiento de Confucio y de sus mismos comentadores. El contenido que debía ser memorizado por los candidatos al puesto mandarinesco era de carácter filosófico, ético y político, circunstancia que da sentido a la *reflexión* que defendía Zhu Xi:

Al leer, debemos familiarizarnos íntimamente con el texto de tal forma que nuestras palabras parezcan salir de nuestras propias bocas. Debiéramos continuar después con la reflexión, de manera que las ideas parezcan proceder de nuestras propias mentes. Sólo entonces puede haber verdadera comprensión. (Gardner, 1990: 135).

Los consejos de Zhu Xi, seguidos por una larga tradición de aprendizaje, sugieren que el procedimiento inductivo ha constituido una práctica de aprendizaje de sobra empleada en China. Un argumento que apoyaría esta tesis es el mayor empleo de estrategias de comunicación "indirectas" o inductivas en China, frente a las más directas o deductivas de Occidente. Así, en la introducción de un tema en una conversación for-

mal, el esquema que más se sigue en China consiste en presentar en primer lugar las razones, los detalles, y por último el asunto principal, mientras que en Occidente es más probable encontrar un orden opuesto, en el que el asunto principal se presenta al principio y seguidamente se exponen los motivos que lo justifican (Scollon y Scollon, 1995). Esta secuenciación, que responde a los distintos hábitos culturales del uso lingüístico, ha ocasionado las impresiones estereotipadas de que, para los chinos, los occidentales son demasiado francos e incluso rudos en la forma de expresar sus argumentos, mientras que para los occidentales, los chinos parecen seres inescrutables (Zhang, L. et al., 2005). Sin embargo, los enfoques deductivos también tienen un empleo generalizado en situaciones menos formales en China, y asimismo, en Occidente, se recurre a una perspectiva inductiva en determinadas conversaciones (por ejemplo, al solicitar una importante cantidad de dinero a alguien). No obstante, conviene al profesor, y al enfoque metodológico que emplee, tener en cuenta estos factores culturales a la hora de presentar las muestras de textos (orales o escritos) de español. Nos resta indagar el sentido de la explicación gramatical, por qué se tienen en cuenta procesos deductivos en una sociedad en la que ha dominado el patrón inductivo. Hoy en día no es asunto a punto de desaparecer. Precisamente, uno de los motivos por los que se rechaza un enfoque comunicativo en China es la carencia de explicaciones gramaticales explícitas en las lecciones de los manuales modernos (Lu Jingsheng, apéndice II). Su importancia se corresponde asimismo con el carácter academicista general de la enseñanza universitaria. La frase de Zhu Xi, "si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria", extrapolada al aprendizaje de lenguas, situaría la explicación gramatical en una introducción, una nota aclaratoria que permite entender, pero no comprender cabalmente. Podemos considerarla como un marco en el que situar el procedimiento inductivo de la práctica, siendo más una medida evaluativa que normativa: dada la práctica (que básicamente consiste en repetir modelos estructurales) y el conocimiento alcanzado por inducción, la explicación gramatical, cual definición del conocimiento que se pretende lograr, mediría el grado de saber a que ha llegado el estudiante.

El papel del alumno y el del profesor están incluidos en la teoría pedagógica. En general, son roles que coinciden plenamente con los que siempre han existido en China. El papel pasivo de los estudiantes se corresponde con unas expectativas de obediencia y de imitación del modelo, que es el profesor<sup>34</sup>.

Resumiendo, la forma de lograr el aprendizaje que asume el método chino parte de elementos ya presentes en la cultura china de aprendizaje. A la definición y explicación (coincidente con el método de gramática-traducción) siempre ha seguido la práctica, basada en recitar o repetir una y otra vez el contenido de los textos objetos de estudio (proceso coincidente con la fundamentación psicológico-pedagógica del método audiolingual). La simbiosis de la teoría pedagógica quedaría caracterizada de esta forma (tabla V-5):

Tabla V-5. Método ecléctico chino: teoría pedagógica.

Método chino	<i>Teoría pedagógica</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="284 1093 1380 1160">1. El aprendizaje se logra mediante una combinación de procesos deductivos (reflexión, análisis, comparación) y procesos inductivos (a partir de la práctica y de lo concreto).</li> <li data-bbox="284 1200 1380 1301">2. La reiteración de ejemplos de estructuras lingüísticas conduce al conocimiento inductivo de la lengua, función coincidente con la memorización y el recitado como mecanismo de comprensión.</li> <li data-bbox="284 1341 1380 1480">3. El aprendizaje explícito de la gramática es el marco teórico que sirve como información introductoria y medida evaluativa del conocimiento alcanzado mediante la práctica reiterada de estructuras lingüísticas. La práctica del idioma sigue al aprendizaje de la teoría.</li> <li data-bbox="284 1520 1380 1592">4. El profesor es el protagonista y la autoridad en la clase. Como tal, constituye el modelo que los alumnos deben reproducir mediante imitación y repetición.</li> <li data-bbox="284 1632 1380 1771">5. El alumno es un agente <i>pasivo</i> que debe asimilar lo que el profesor le transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida. También es un agente <i>activo</i>, en cuanto que debe participar continuamente en las actividades de la clase.</li> <li data-bbox="284 1812 1380 1883">6. Los hábitos de la lengua materna son una fuente de interferencia para aprender una segunda lengua.</li> </ol>

<sup>34</sup> Habría que aclarar, sin embargo, que el origen del papel pasivo de los estudiantes, y del papel autoritario del profesor, no es el pensamiento de Confucio, como muchos creen.

d) *Teoría sociolingüística.*

El aula de lengua extranjera constituye el contexto donde la lengua meta se enseña como una asignatura, sin que ésta se use como medio de comunicación fuera de la clase. Este contexto ha sido ampliamente omitido en los estudios sociolingüísticos. Por un lado, el significado social del español L/E en China es mínimo, ya que sus hablantes se encuentran bastante lejos de los aprendientes. Por otro lado, la finalidad de los cursos de español está mediatizada por los órganos del poder, que dictan objetivos externos al proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, en la pauta 1 para cursos superiores, del programa oficial de enseñanza de español en las universidades (Apéndice I), leemos:

Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; dar importancia así a la educación moral como a la de la especialidad; en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria, y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china (Chang, 2004).

Por último, las investigaciones se han centrado en la relación entre la lengua hablada en el hogar y la lengua estándar del país; por tanto, esta relación no tiene lugar en las clases de lenguas extranjeras. Opuesta a la enseñanza de segundas lenguas, en la que la lengua meta se utiliza en el entorno social donde se aprende, en la enseñanza de lenguas extranjeras la competencia cultural y pragmática no se ha considerado tan prioritaria (Ellis, 2007). El marco sociolingüístico caracteriza la relación entre el profesor y los aprendientes, no ya en el sentido de autoridad/obediencia-pasividad, sino en cuanto a la percepción de la lengua meta, concebida como un objeto que debe ser dominado por medio del aprendizaje de sus propiedades formales. En el caso de los enfoques tradicionales de la enseñanza de lenguas, como el que se da en China, el profesor actúa como un "conocedor/informador", y el aprendiente como un "buscador de información" (Corder, 1977; citado por Ellis, 2007: 14).

El programa oficial de enseñanza de español considera la circunstancia del aprendizaje de la lengua extranjera "en medio del chino", lo cual requiere

una organización esmerada de la clase, donde la explicación se lleva a cabo en español y se utilizan ampliamente la grabación, las diapositivas, el vídeo, la televisión, el cine, el ordenador etc., recursos modernos de la enseñanza, con objeto de proveer de situaciones de comunicación lo más aproximadas posible a la realidad para los alumnos. Además, fuera de clase, merece la pena organizar variadas actividades en español, tales como conferencias, conversaciones, cantos, recitaciones, narraciones, discursos, concursos de la caligrafía y sabiduría etc. (Chang, 2004).

La realidad del aula, en cambio, no cumple con estos requisitos. Las muestras de lengua utilizadas se limitan casi en exclusivo a las que ofrece el manual. Los profesores, a partir del segundo nivel, utilizan más el español como medio de explicación gramatical, pero ésta sigue estando en chino en los manuales. Los recursos modernos, escasos, no se utilizan ampliamente, sino al contrario, en contadas ocasiones y, además, de forma no suficientemente explotada. Las ventanas al mundo hispano que ofrece Internet, por ejemplo, siguen siendo una posibilidad no tratada didácticamente. Si esto es así en Shanghai, la posibilidad es aún más remota en otras provincias de China menos desarrolladas. Asimismo, las actividades de español fuera del aula son muy pocas, una vez al año para casi todas las universidades (el "Festival Cervantes" en SISU).

Estas condiciones, no señaladas explícitamente en el modelo de Sánchez ni en el de Richards y Rodgers, deben incorporarse a la modalidad del contexto del aula en que se realiza la enseñanza. No serían propias de un determinado método, pero el mismo las abarcaría inexorablemente en su puesta en marcha. Según el método audiolingual, "el modelo de lengua objeto de la docencia debe ser una muestra representativa del uso real que de ella hacen los hablantes" (Sánchez, 1997: 160-1). Pero, debido a la poca atención a las muestras reales de lengua que se deriva del valor secundario de la competencia pragmática y cultural en contextos de aula de lengua extranjera (en oposición a se-

gunda lengua), este elemento queda excluido del modelo chino. La asunción teórica según el método de gramática-traducción, de que la enseñanza está restringida a grupos selectos, no se podría excluir del todo. Las universidades abren un número limitado de plazas, mucho menor que la demanda de estudiantes que quieren matricularse en la especialidad de lengua española. Existe, pues, una selección de estudiantes filtrada por unas calificaciones de acceso relativamente altas.

Teniendo en cuenta estos factores, sintetizamos así los elementos de la teoría sociolingüística del método chino (tabla V-6):

Tabla V-6. Método ecléctico chino: teoría sociolingüística.

Método chino	<i>Teoría sociolingüística</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="252 972 1372 1037">1. La enseñanza está restringida a los estudiantes que tienen las mejores clasificaciones de acceso.</li> <li data-bbox="252 1081 1372 1189">2. El contexto de aula de lengua extranjera no favorece el desarrollo de la competencia pragmática y cultural, por tanto no se presta demasiada atención a las muestras reales de lengua.</li> <li data-bbox="252 1227 1372 1292">3. La lengua es un objeto de conocimiento. El papel del profesor es el de transmisor de ese conocimiento, mientras que el del alumno se limita a buscarlo y recibirlo.</li> </ol>

e) *Principios de gestión de la enseñanza.*

Otra prueba de que los componentes teóricos del método empleado en China no son una importación abierta del método audiolingual, sino más bien una continuidad de la cultura china de aprendizaje, la encontramos en los principios que guían la gestión de la enseñanza. Si el método audiolingual señala que el profesor aplica el conocimiento de lingüistas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, en el método chino no ocurre así. El profesor chino, en principio, debe atender a las pautas que dicta el programa oficial de enseñanza (en este caso, de lengua española), las cuales carecen de nociones de carácter científico y, en cambio, están colmadas de cuestiones externas al idioma extranjero, como la enseñanza moral y el servicio y la prosperidad de la nación.



En lugar de una "actitud científica que da por supuesta la validez absoluta de ciertos principios sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje" (según el método audio-lingual; Sánchez, 1997: 161), existe una actitud tradicionalista:

Es menester partir de las condiciones y requisitos de la enseñanza de español en China y poner en pleno juego las experiencias didácticas del mismo acumuladas durante muchos años (pauta 2 para cursos superiores; mis cursivas; Chang, 2004).

Podemos pensar que el conocimiento extraído de tales "experiencias" se reduce a una continuidad de la metodología tradicional que subordina la gestión de la enseñanza al criterio de la autoridad educativa. La clase —esto sí se señala en el programa— se organiza de manera que el profesor actúe como protagonista de la misma, mientras el alumno se convierte en receptor pasivo de un conjunto de saberes que debe adquirir: El profesor debe desempeñar el papel dirigente (pauta 2 para cursos básicos; Chang, 2004).

Los principios de gestión de la enseñanza del método ecléctico chino se resumen en la tabla V-7.

Tabla V-7. Método ecléctico chino: principios de gestión de enseñanza

Método chino	<i>Principios de gestión de enseñanza</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="284 1429 1382 1496">1. La gestión de la clase es unilateral, definida y dirigida por el profesor o por la autoridad escolar.</li> <li data-bbox="284 1541 1382 1675">2. La docencia y elaboración de materiales están presididas por una actitud tradicionalista que tiene en cuenta, sobre todo, la experiencia docente previa. Esta actitud da por supuesta la validez absoluta de ciertos principios tradicionales sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje.</li> <li data-bbox="284 1720 1382 1742">3. Los errores se corrigen de inmediato para no consolidar malos hábitos.</li> </ol>

### 1.1.2. Contenido.

En correspondencia con el componente teórico, el contenido de los métodos fija su atención en los objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse. Como estos suelen estar presentes en los diseños curriculares, y dado que ya hemos tratado el tema (capítulo II y apéndice I), intentaré sintetizar las ideas más relevantes para ceñirme a la comparación de los modelos que estamos tratando. Veremos que en China la balanza se inclina hacia el contenido del método de gramática-traducción, con el añadido de aquellos elementos que se han observado propios de la cultura china de aprendizaje.

Aquilino Sánchez identifica los elementos del contenido de uno y otro método, que también reproducimos de forma paralela (tabla V-8):

<b>Método de gramática-traducción</b>	<b>Método audiolingual</b>
<i>Objetivos lingüísticos generales</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser capaz de leer textos literarios en la lengua aprendida.</li> <li>2. Ser capaz de traducir de la lengua aprendida a la materna y viceversa.</li> <li>3. Usar la lengua aprendida como instrumento de comunicación, primordialmente en las destrezas de leer y escribir.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser capaz de comunicarse oralmente en la lengua aprendida.</li> <li>2. Centrar el uso de la lengua aprendida como instrumento de comunicación, de manera prioritaria, en las destrezas de escuchar y hablar.</li> </ol>
<i>Objetivos lingüísticos específicos</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Memorizar reglas y normas de la lengua estudiada.</li> <li>2. Aprender los signos gráficos y el sistema de sonidos.</li> <li>3. Aprender la morfología, concretada en las partes de la oración (con sus reglas y excepciones).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender mediante repetición las estructuras y patrones básicos de la lengua estudiada, tanto en el nivel fonológico, como en el morfológico y sintáctico.</li> <li>2. Aprender frases para determinadas finalidades mediante la memorización de diálogos expresamente elaborados.</li> <li>3. Aprender el léxico necesario para poder</li> </ol>

<p>4. Aprender listas de vocabulario (no necesariamente contextualizado) que permitan formar frases mediante la aplicación de las reglas aprendidas.</p> <p>5. Aprender la sintaxis necesaria para colocar y relacionar adecuadamente las palabras aprendidas en oraciones correctas.</p>	<p>utilizar las estructuras correspondientes.</p>
<p><i>Objetivos pragmáticos</i></p>	
<p>1. Centrar el aprendizaje lingüístico en textos literarios o pertenecientes al lenguaje culto.</p> <p>2. Presentar textos que se ajusten a las reglas dictadas por la gramática. Quedan excluidos los lenguajes coloquiales, los lenguajes sectoriales de grupos poco valorados o sus equivalentes.</p> <p>3. Equiparar los valores culturales a los representados y aportados por la literatura y las artes liberales.</p>	<p>1. Aprender la lengua que, en lo relativo a vocabulario y frases, sea representativa del uso real.</p> <p>2. Analizar la producción lingüística obtenida de la realidad comunicativa prescindiendo del contexto y extrayendo de él los patrones. Tales patrones resultan de la aplicación de procedimientos científicos en el análisis y no están sujetos, por tanto, a las veleidades, cambios o condicionamientos de agentes contextuales, sean éstos del tipo que fueren.</p>
<p><i>Objetivos de gestión de la enseñanza</i></p>	
<p>1. Subordinar la gestión de la enseñanza al criterio de la autoridad educativa en general o al del profesor en la clase real.</p> <p>2. Organizar la clase de manera que el profesor actúe como protagonista de ésta, mientras el alumno se convierte en receptor pasivo de un conjunto de saberes que debe adquirir.</p>	<p>1. Gestionar la enseñanza atendiendo a criterios científicos relativos tanto a la naturaleza de la lengua como a la naturaleza del aprendizaje del ser humano en general.</p> <p>2. Definir los contenidos con carácter unilateral por los lingüistas y llevados a la clase mediante el profesor, quien actúa como mero agente y transmisor de aquéllos.</p>

Tabla V-8. Contenido de los métodos de gramática-traducción y audiolingual (Sánchez, 1997: 136-7, 161).

a) *Objetivos lingüísticos.*

Dado el examen del material y las clases del capítulo II, es fácil distinguir la predominancia del método de gramática-traducción en la forma de concebir y tratar la enseñanza de los objetivos lingüísticos. Como podemos comprobar, los elementos del método audiolingual que favorecen el desarrollo de la comunicación oral quedan mar-

ginados. De este método se extrae un objetivo específico que beneficia el proceso de memorización (aprender, mediante repetición, estructuras y patrones básicos), cuya naturaleza conductista considerábamos como especialmente coincidente con la forma tradicional china de memorizar para comprender. En cambio, la vertiente de uso comunicativo que se desprende de la memorización de diálogos está también ausente. No obstante, este objetivo es el que ofrece mayores posibilidades de explotación para el desarrollo de la competencia comunicativa en China. De hecho, el programa oficial menciona que "es menester combinar las habilidades del habla con los tratos reales, lo que requiere crear lo más posible situaciones de contactos efectivos o casi efectivos" (pauta 3 para cursos básicos; Chang, 2004), aspecto necesario que, sin embargo, no se realiza en la práctica. Como veremos en el capítulo VIII, y en conexión con el tratamiento didáctico de las fórmulas o bloques léxicos que hemos revisado en el capítulo III, la memorización y representación de diálogos puede constituir el puente de acceso a la enseñanza comunicativa en China.

En el método seguido en las universidades chinas se tienen en cuenta las cuatro destrezas, además del conocimiento fonético, gramatical y léxico, así como la habilidad para traducir. El programa oficial detalla los objetivos específicos para cada nivel, señalando que, en los cursos básicos, el objetivo es transmitir los conocimientos lingüísticos y las habilidades necesarios para construir el "potencial comunicativo" (pauta 3), acorde con la pedagogía tradicional según la cual la práctica del idioma sigue al aprendizaje de la teoría. Para los cursos superiores, se insiste en la necesidad de "seguir instruyendo con exigencia a los alumnos en el arte comunicativo" (pauta 2). Sin embargo, faltan elementos imprescindibles para cumplir este objetivo, ya que:

- No se menciona una teoría (lingüística, psicológica, pedagógica o sociolingüística) que lo fundamente.
- No se proporciona otro objetivo general que el desarrollo de las cuatro destrezas y una tímida inclinación a la expresión oral y escrita.

- Los objetivos específicos del desarrollo de destrezas están evaluados no por la calidad o la relevancia pragmática de la comunicación, sino por el criterio cuantitativo (temas, número de palabras y minutos de producción).
- Los procedimientos (técnicas de enseñanza/aprendizaje y actividades) no se tienen en cuenta.

El "arte comunicativo" se reduce al dominio independiente de las cuatro destrezas. Aunque la asignatura principal supone la integración de las mismas (si bien no se pone en práctica), reciben un tratamiento separado a través de distintas asignaturas, como ya vimos en el capítulo II. Si el método de gramática-traducción acentúa la importancia de la lectura y la escritura, y el método audiolingual hace hincapié en la oralidad, la metodología empleada en China destaca la importancia de las cuatro, pero sólo desde un enfoque técnico y formal, dejando a un lado las intenciones comunicativas de los aprendientes y, con ellas, el nivel pragmático del significado. En síntesis, los objetivos lingüísticos de método chino quedarían como sigue (tabla V-9; para más detalles se puede consultar el apéndice I):

Tabla V-9. Método ecléctico chino: objetivos lingüísticos.

Método chino	<i>Objetivos lingüísticos generales</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser capaz de leer con pronunciación correcta oraciones y textos de la lengua aprendida a un ritmo y grado de precisión acorde al nivel.</li> <li>2. Ser capaz de hablar sobre temas cotidianos y cultos (monólogos), con preparación previa y según un ritmo de vocablos por minuto y una "dosis" de páginas por semana. Ser capaz de conversar con hispanohablantes sobre temas cotidianos.</li> <li>3. Poder comprender frases usuales y textos orales parecidos a los del manual, a un ritmo determinado de pronunciación de vocablos por minuto.</li> <li>4. Poder escribir composiciones correctamente, a un ritmo determinado de escritura de vocablos por minuto.</li> <li>5. Ser capaz de traducir de la lengua aprendida a la materna y viceversa.</li> </ol>

<i>Objetivos lingüísticos específicos</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Aprender mediante reflexión y repetición las estructuras y patrones básicos de la lengua estudiada, tanto en el nivel fonológico, como en el morfológico y sintáctico.</li><li>1. Aprender listas de vocabulario (no necesariamente contextualizado) que permitan formar oraciones correctas mediante la aplicación de las estructuras aprendidas.</li></ol>

b) *Objetivos pragmáticos.*

La presencia o no de elementos pragmáticos en la clase de idiomas da cuenta de la consideración y el grado de desarrollo esperable de la competencia comunicativa que se pretende adquieran los estudiantes. No es raro encontrar, en las presentaciones de los manuales o en los diseños curriculares, referencias acerca de la incorporación del uso real de la lengua en contextos comunicativos, sin que ello venga demostrado ni en los manuales ni en la práctica docente. La visión cultural que subyace al tratamiento didáctico de la pragmática marca una diferencia importante a la hora de dar más importancia a uno de estos dos contenidos: a los productos culturales o a las intenciones comunicativas de los hablantes. Las convenciones sociales de una determinada cultura dan cuenta del tipo de actos de habla que se pueden realizar, en función del contexto comunicativo, constituido por representaciones mentales (sobre el medio, la situación, la distancia social y el objetivo). Los distintos contextos comunicativos de una cultura definen sendos guiones culturales que desde hace relativamente poco tiempo se han comenzado a considerar en la enseñanza de lenguas (Escandell, 2005; Vílchez, 2006). En China están apareciendo investigaciones acerca de la enseñanza comunicativa que cuentan ya con las aportaciones de la pragmática lingüística (Yao, 2006); a las mismas haremos referencia más adelante, en un intento de reforzar el puente hacia el uso comunicativo real iniciado por el tratamiento didáctico de las fórmulas (capítulo VIII).

De forma idéntica a la del método de gramática-traducción, que "equipara los valores culturales a los representados y aportados por la literatura y las artes liberales" (Sánchez, 1997: 137), en China, los objetivos pragmáticos omiten la vertiente comunica-

tiva y se centran en los productos más relacionados con las "generalidades" de las culturas hispanohablantes, o en los productos que dan cuenta de la sistematización de la lengua en cuanto objeto de estudio:

El lenguaje es vehículo de la cultura. El avance del nivel de un idioma requiere la compañía de ciertas teorías lingüísticas y conocimientos culturales de la nación correspondiente. En la segunda fase de la enseñanza del español, al tiempo de cuidar de la destreza de la lengua, conviene impartir de modo adecuado materias de Filología (entre otras, Gramática, Lexicología, Estilística) y generalidades de las culturas de los países hispanohablantes (tales como sustancias literarias, históricas, sociológicas, artísticas etc.), lo que dejará a disposición de los estudiantes conocimientos más o menos sistemáticos del castellano y altas posibilidades de su empleo correcto y pertinente en la comunicación (Programa oficial, pauta 3 para cursos superiores; Chang, 2004).

Alejados, pues, de los primeros intentos de aproximar la lengua del mundo real al aula, puestos en marcha por el método audiolingual allá por los años sesenta, los objetivos pragmáticos del método chino siguen manteniendo una visión conservadora y tradicionalista (tabla V-10).

Tabla V-10. Método ecléctico chino: objetivos pragmáticos.

Método chino	<i>Objetivos pragmáticos</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="284 1451 1385 1563">1. Presentar textos que se ajusten a las reglas dictadas por la gramática. Quedan excluidos los lenguajes coloquiales, los lenguajes sectoriales de grupos poco valorados o sus equivalentes.</li> <li data-bbox="284 1597 1385 1709">2. Transmitir los conocimientos relativos a la generalidades culturales, equiparando los valores culturales a los representados y aportados por la literatura, historia, sociología, artes liberales, etc.</li> <li data-bbox="284 1742 1385 1809">3. Profundizar en el aprendizaje de la lengua a través de teorías lingüísticas pertenecientes a materias de filología (entre otras, gramática, lexicología, estilística).</li> </ol>

c) *Objetivos de gestión de la enseñanza.*

En consonancia con los principios de gestión de la enseñanza contemplados en China, que omiten el carácter científico del método audiolingual y suponen una continuidad de los postulados tradicionales, los objetivos de gestión de la enseñanza son idénticos a los señalados en el método de gramática-traducción (tabla V-11):

Tabla V-11. Método ecléctico chino: objetivos de gestión de enseñanza.

Método chino	<i>Objetivos de gestión de la enseñanza</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Subordinar la gestión de la enseñanza al criterio de la autoridad educativa en general o al del profesor en la clase real.</li> <li>2. Organizar la clase de manera que el profesor actúe como protagonista de ésta, mientras el alumno se convierte en receptor pasivo de un conjunto de saberes que debe adquirir.</li> </ol>

### 1.1.3. Actividades (puesta en práctica).

El último componente metodológico constituye la puesta en práctica del enfoque teórico y del contenido o diseño curricular fundamentado en aquél. Como vemos en la tabla V-12, sólo la tipología de actividades presenta un cierto nivel de extensión y complejidad en los métodos que estamos considerando. El resto de elementos, o son una copia de los revisados en el componente teórico (elementos pedagógicos en el diseño de actividades y elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula), o son muy pobres (elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociolingüístico), o están ausentes (elementos motivadores y elementos psicológicos para determinar procedimientos). Estas carencias reflejan el papel mecanicista de los ejercicios, cuyo objetivo general está más orientado al conocimiento de la lengua como objeto de estudio que al uso comunicativo de la misma, objetivo éste que se asume como resultado de aquél sin que medien consideraciones relativas al contexto o al factor pragmático de la lengua.



Tabla V-12. Actividades (puesta en práctica) de los métodos gramática-traducción y audiolingual (Sánchez, 1997: 137-8, 162).

Método de gramática-traducción	Método audiolingual
<i>Tipología de actividades</i>	
<p>1. Memorización de vocabulario.</p> <p>2. Memorización de reglas.</p> <p>3. Explicación razonada de la gramática y sus reglas.</p> <p>4. Ejercicios de formación de frases de acuerdo con las reglas gramaticales.</p> <p>5. Ejercicios de traducción directa e inversa.</p>	<p>1. Memorización de diálogos estructuralmente condicionados y pedagógicamente adaptados.</p> <p>2. Repetición de estructuras mediante técnicas o procedimientos variados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mediante simple repetición de patrones.</li> <li>- mediante repetición de patrones en los que se substituyen uno o más elementos estructuralmente equivalentes.</li> <li>- mediante la repetición que resulta de la transformación de frases estructuralmente idénticas.</li> <li>- mediante la reformulación de frases según modelos sugeridos.</li> <li>- mediante la compleción de patrones idénticos.</li> <li>- mediante la reducción de dos frases en una.</li> <li>- mediante la expansión de una frase en dos.</li> <li>- mediante el recurso a la técnica de pregunta – respuesta sobre modelos equivalentes.</li> <li>- mediante la transferencia de los patrones aprendidos a contextos semejantes.</li> </ul>
<i>Elementos pedagógicos en el diseño de actividades</i>	
<p>El aprendizaje se fundamenta en el razonamiento y la memorización.</p>	<p>1. El aprendizaje se fundamenta en la inducción. Todo debe surgir de la práctica.</p> <p>2. Las actividades deben ser repetitivas, ya que así garantizan la formación de hábitos lingüísticos.</p>
<i>Elementos psicológicos para determinar procedimientos</i>	
<p>La posible competitividad entre los alumnos.</p>	<p>Puesto que la docencia está avalada por un procedimiento científico, otros factores de orden psicológico no suelen tenerse en cuenta, ya que serían ociosos y podrían interferir y disminuir la eficacia del método.</p>

<i>Elementos motivadores</i>	
La posible competitividad entre los alumnos y el reto intelectual que puede plantear el aprendizaje.	No se consideran explícitamente.
<i>Elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociolingüístico</i>	
1. Uso de la lengua materna del alumno como regla general.  2. Las lenguas se aprenden para cultivar el espíritu y ejercitar el intelecto del alumno, más que con la vista puesta en la posibilidad de comunicarse con los hablantes que la utilizan.	No se tienen en cuenta elementos de esta índole. Los principios científicos del método deben tener prioridad sobre cualquier otra consideración.
<i>Elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula</i>	
1. Secuenciación de las actividades ateniéndose al esquema: explicación – comprensión – prácticas.  2. La práctica siempre sigue a la exposición teórica.  3. Los errores no se toleran: se corrigen de inmediato.	1. La planificación del contenido la suministran los lingüistas.  2. El profesor es entrenado para ser el transmisor de tales contenidos a la clase.  3. Los ejercicios o actividades responden también a planteamientos científicos en relación con el aprendizaje. El profesor debe asimismo ponerlos en práctica siguiendo las instrucciones recibidas de los especialistas.  4. Un profesor no debe tolerar el error, ya que su repetición conduciría a la consolidación de malos hábitos.

El método ecléctico chino pone de manifiesto la presencia de tipos de actividades de uno y otro método. Cabría eliminar la memorización de reglas gramaticales (del método de gramática-traducción), a favor de la extensa práctica de ejercicios repetitivos, y todas las consideraciones fundamentadas en el carácter científico que sustentan la práctica del método audiolingual, para dibujar los elementos identificadores del método chino.

Para un análisis crítico de los ejercicios que realizan los estudiantes chinos de español remito al capítulo II y al apéndice III-D, donde se trata con detalle la tipología de actividades y los procedimientos didácticos que los profesores ponen en marcha, acordes todos a la práctica de la repetición (coral) y al esquema de preguntas y respuestas.

En la caracterización final de las actividades se incluye el papel de la memorización para la comprensión, dentro de los elementos pedagógicos en el diseño de actividades (ejercicios de memorización de textos que aparecen en los primeros niveles del manual *Español Moderno*). El método ecléctico chino incluye asimismo temas y valores culturales chinos en numerosos textos, en consonancia con la máxima tradicional de extraer lo "útil" de los sistemas extranjeros y mantener "la esencia" de lo nacional (tabla V-13).

Tabla V-13. Método ecléctico chino: actividades (puesta en práctica).

Método chino	<i>Tipología de actividades</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicación razonada de la gramática y sus reglas.</li> <li>2. Memorización de vocabulario.</li> <li>3. Repetición de estructuras mediante técnicas o procedimientos variados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- mediante simple repetición de patrones.</li> <li>- mediante repetición de patrones en los que se substituyen uno o más elementos estructuralmente equivalentes.</li> <li>- mediante la repetición que resulta de la transformación de frases estructuralmente idénticas.</li> <li>- mediante la reformulación de frases según modelos sugeridos.</li> <li>- mediante la compleción de patrones idénticos.</li> <li>- mediante la reducción de dos frases en una.</li> <li>- mediante la expansión de una frase en dos.</li> <li>- mediante el recurso a la técnica de pregunta – respuesta sobre modelos equivalentes.</li> </ul> </li> <li>4. Ejercicios de traducción directa e inversa.</li> </ol>

<i>Elementos pedagógicos en el diseño de actividades</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. El aprendizaje se fundamenta tanto en el razonamiento (procesos deductivos) y la memorización como en la inducción (práctica reiterada).</li><li>2. La memorización juega un papel importante como mecanismo de comprensión.</li><li>3. Las actividades deben ser repetitivas, ya que así garantizan la formación de hábitos lingüísticos.</li></ol>
<i>Elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociolingüístico</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Uso de la lengua materna del alumno en las explicaciones gramaticales y en los enunciados de los ejercicios.</li><li>2. Inclusión de temas específicamente chinos en los textos iniciales de las lecciones.</li><li>3. Las lenguas se aprenden para formarse profesionalmente, más que con la vista puesta en la posibilidad de comunicarse con los hablantes que la utilizan.</li></ol>
<i>Elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Secuenciación de las actividades ateniéndose al esquema: explicación – comprensión – prácticas.</li><li>2. La práctica siempre sigue a la exposición teórica</li><li>3. Los errores no se toleran: se corrigen de inmediato</li></ol>

## 2. DOS PARADIGMAS.

El debate sobre la confrontación y el diálogo entre competencia y actuación se trasladó al ámbito de la didáctica de lenguas tras el reconocimiento generalizado de la necesidad de considerar la competencia comunicativa como objetivo fundamental de aprendizaje. En los años setenta nació una nueva visión de la enseñanza que pretendía reemplazar el enfoque orientado al conocimiento por un enfoque orientado a la comunicación:

En la práctica (si no en la teoría), la pedagogía de las segundas lenguas ha procedido sobre la presunción de que el conocimiento de la segunda lengua (y, más recientemente, sobre la comunicación en la segunda lengua) es suficiente para su uso efectivo en situaciones de comunicación real [...] Tal enfoque puede llamarse *orientado al conocimiento*. Quizá los enfoques orientados al conocimiento, que ponen el énfasis en ejercicios controlados y explicación de reglas, son prácticos para tratar problemas como grupos numerosos de alumnos, cortos períodos de clases, falta de profesores comunicativamente competentes en la segunda lengua y disciplina en la clase. Pero estos enfoques no parecen suficientes para preparar a los aprendientes para usar bien la lengua en situaciones auténticas: no proporcionan oportunidades y experiencia para hacer frente a situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua, y en consecuencia no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para usar sus conocimientos. El valor de estas últimas actividades *orientadas a la habilidad* está apoyado por una cantidad creciente de datos empíricos Canale (1983: 72).

Es interesante resaltar esta cita porque, más de veinte años después, pero en China, se puede considerar de plena actualidad. La razón que se aduce para distinguir estos dos enfoques es tal porque se ha dado por hecho que uno de ellos, el orientado al conocimiento de la lengua, es suficiente para que ocurra una aplicación que se ha presumido automática: el uso efectivo de la lengua en situaciones comunicativas reales, o la habilidad para usar la lengua. Ya que esta presunción sigue vigente en las universi-

dades chinas, la atención a los fundamentos de estos dos paradigmas se presenta necesaria para comprender y llevar a cabo una enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras en China.

La atención a la competencia comunicativa como *objetivo* de aprendizaje es el fundamento principal del cambio de paradigma hacia una enseñanza comunicativa, atención que viene avalada por la demostración de que los métodos anteriores, gramática-traducción y audiolingual, son insuficientes, pues no favorecen el uso comunicativo de la lengua, impredecible, en situaciones reales. Mientras que el estilo de enseñanza/aprendizaje del método de gramática-traducción únicamente proporciona un conocimiento formal de la gramática, el audiolingual, basado en la idea de la formación de hábitos lingüísticos, permite a los estudiantes hacer uso de la lengua, pero sólo en situaciones predecibles, y a modo de respuestas previamente ejercitadas en función de la repetición imitativa. En Europa surgieron los programas nociofuncionales en oposición a los estructurales, dando forma al Nivel Umbral, o nivel comunicativo mínimo que debía alcanzar un aprendiz para poder desenvolverse en la vida diaria, dominando un uso funcional de supervivencia en un contexto lingüístico ajeno. Se trataba de listados de funciones comunicativas relativas a las situaciones convencionales más frecuentes en el contexto europeo, así como un listado de vocabulario y de componentes gramaticales que servían a la consecución de los fines comunicativos. Con el tiempo, la caracterización del enfoque comunicativo fue teniendo en cuenta los papeles del profesor y del alumno, otorgando un mayor protagonismo al último frente al sílabo y frente al docente; al proceso de aprendizaje, frente al producto perseguido. La consideración del carácter pragmático del significado, frente a la definición del mismo como función del signo lingüístico, es una clave que señala el cambio definitivo de un paradigma estructural a un paradigma comunicativo.

A pesar de las iniciativas estatales europeas, la aplicación de una teoría didáctica que, sin duda, suponía una evolución respecto a los modelos metodológicos anteriores, experimentó un retardo considerable debido, entre otros factores, a la ausencia de pre-

paración por parte de los profesores, acostumbrados no ya a un enfoque audiolingual (que es relativamente moderno), sino al método tradicional de gramática-traducción. Otra razón la encontramos en la misma concepción de competencia comunicativa como conjunto de *reglas* funcionales. Según Widdowson (1984), la equiparación de las formas del conocimiento lingüístico a las formas del conocimiento del uso mediante sistemas de reglas condujo a una percepción errónea de la enseñanza de lenguas con un enfoque comunicativo. El concepto de competencia comunicativa, con la famosa apostilla de Hymes de "reglas de uso", implicaba una correlación entre forma y función similar a la de forma y significado. Los modelos nociofuncionales, a pesar de proponer la competencia comunicativa como objetivo fundamental, no detallaban la forma de aprendizaje de esas reglas de uso, sino que se limitaban a ofrecer ejemplos y fórmulas empleadas en situaciones convencionales. El resultado era una

...colección de correlaciones entre etiquetas nocional-funcionales y las expresiones lingüísticas comúnmente asociadas a ellas. La diferencia entre esto y un curso basado estructuralmente [según la metodología audiolingual] es esencialmente de grado, no de tipo. Los cursos fundamentados en las estructuras lingüísticas también presentan normalmente estos pares correlativos, indicando, por ejemplo, que los interrogativos funcionan comúnmente como petición de información o de acción, o que ciertos tiempos verbales se asociaban a distintas nociones de tiempo (Widdowson, 1984: 249).

Widdowson (1990) trata de arrojar luz a esta confusión al señalar el parecido del concepto de significado en el enfoque estructural y las bases del programa nociofuncional: ambos otorgan una especial importancia al sílabo (diseño curricular, currículum o, según el modelo de Sánchez, contenido), pues es allí donde las unidades lingüísticas están bien especificadas y ordenadas. De hecho, el Nivel Umbral que da forma al programa nociofuncional no es considerado un método, sino un sílabo, un marco de referencia de objetivos y contenidos fundamentados en las funciones comunicativas. Asimismo, ambos consideran, bien las unidades estructurales (método audiolingual), o bien las funciones comunicativas (programa nociofuncional), como "paquetes de significado": una vez almacenadas están listas para utilizarse como muestras de comunica-

ción. En ambos modelos, "la metodología [entendida como la implementación de objetivos y contenidos a través de actividades] es esencialmente servil, dirigida a facilitar este proceso de interiorización" (p. 119). Ambos forman parte, pues, de un mismo paradigma: aquél que concibe el significado como *medio* ('medium') en el proceso de enseñanza, transmitido por la codificación/descodificación del signo lingüístico; es el "significado de la comunicación" (Lado) codificado lingüísticamente. Este concepto se opone al de significado como *mediación* ('mediation'), que ya no es (sólo) una cuestión de codificación/descodificación del mensaje según el conocimiento lingüístico, sino de los procesos pragmáticos de inferencia y ostensión que tienen lugar entre los signos lingüísticos y las características del contexto:

Éste no es transmitido a través del medio semántico del lenguaje, sino que se realiza por la mediación pragmática de los usuarios de la lengua. Por tanto, la cuestión no es qué expresiones lingüísticas comunicar, sino cómo se comunica la gente usando expresiones lingüísticas (Widdowson, 1990: 118)

El significado entendido como mediación, o significado pragmático, se corresponde a un paradigma comunicativo de la enseñanza. Desde este punto de vista, el planteamiento didáctico de las actividades (lo que Widdowson denomina *metodología*) "deviene un asunto primario, [ya que] el significado se alcanza por la acción y no es un reflejo del conocimiento". Si la comunicación es una "función de la actividad humana que involucra al lenguaje para el logro de resultados intencionados" (Ibíd., p. 120), la atención de la enseñanza no se centrará tanto en los objetivos lingüísticos del currículo. Así, en las primeras puestas en práctica del método comunicativo se cuestionó la relevancia del sílabo, hasta el punto de negar su necesidad (Candlin, 1984). Según Widdowson (Ibíd., p. 129-30), la función del sílabo es proporcionar un conjunto de orientaciones para la acción del profesor y no un conjunto de instrucciones para las actividades de los alumnos. La planificación y ejecución de las mismas es consecuencia de cómo se utiliza el sílabo por el profesor en la búsqueda de su propio modo de instrucción. De lo cual se desprende que hacer cambios en el sílabo como tal no tiene necesariamente un



efecto en el aprendizaje. Si no se entiende su verdadera función, "se tenderá a la suposición errada (pero bastante común) de que un sílabo nociofuncional es sinónimo de un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas y que, generalmente, la pedagogía comunicativa es primordialmente un asunto del diseño curricular. Sin embargo, un sílabo nociofuncional no es en sí mismo más comunicativo que uno estructural. La comunicación es lo que puede o no lograrse a través de la actividad en el aula; no puede estar contenida en una especificación abstracta".

Otra reflexión del autor, muy interesante para su aplicación en el contexto chino (capítulo VIII), es que "es perfectamente posible adoptar una metodología comunicativa [planificación y diseño de actividades] en la realización de un sílabo estructural", lo que conduce a la idea de que "no hay tal cosa como un sílabo comunicativo". No son los contenidos de un diseño curricular dado lo que determina el carácter comunicativo de un nuevo paradigma, sino los procedimientos, las actividades, lo que se hace dentro del aula.

Los dos paradigmas, pues, suponen dos modos generales de organizar la lengua para su aprendizaje. Mientras que la visión del significado como *medio* (estructuralista y nociofuncional) proporciona una acumulación gradual de unidades de significado bajo el control de los textos, el punto de vista de la *mediación* sitúa en primer lugar los propósitos comunicativos, orientando a los aprendientes a realizarlos bajo el control de las tareas y actividades. Si en el paradigma estructural el significado está confinado dentro del lenguaje, sólo se podrá transmitir teniendo en cuenta la capacidad del estudiante de interiorizar nuevas formas lingüísticas. El paradigma comunicativo, en cambio, realza el conocimiento contextual para potenciar la capacidad de inferir el significado, no confinado al sistema lingüístico sino expuesto según las intenciones comunicativas. De esta forma, los estudiantes estarán "expuestos a más lengua que la que pueden procesar como oraciones". Para organizar esta exposición, pues, se deben demarcar claramente los propósitos de la comunicación, y hay que proporcionar las representaciones o el conocimiento esquemático que define la situación comunicativa. Así, pues:

La perspectiva de la mediación favorecerá una pedagogía de descubrimiento, donde la lengua se aprende como una consecuencia contingente de la realización de actividades que involucran el lenguaje en el conocimiento y experiencia de los aprendientes. Si el control textual de la perspectiva del [significado como] medio es un proceso de *filtración* de lengua, con el aprendiz como recipiente, el control de la tarea que obedece al punto de vista del [significado como] mediación es un proceso de *concentración* de la lengua, con el aprendiz como agente (Ibíd., p. 120; mis cursivas).

Widdowson describe otros rasgos distintivos de uno y otro paradigma: los roles del profesor y del alumno y el tratamiento del error (el sentido o no de la corrección gramatical). Ya hemos visto, con la caracterización de los métodos de gramática-traducción y audiolingual, que el profesor actúa como transmisor de conocimiento y el aprendiente como receptor pasivo. Dado que la transmisión es el proceso fundamental de aprendizaje, y dado que el profesor sabe y debe transmitir lo que el estudiante no sabe y debe recibir, la experiencia previa del aprendiente en cuanto a la forma de concebir y actualizar el significado en su lengua materna es irrelevante, e incluso perjudicial, puesto que es fuente de interferencias. Como el significado se entiende sólo formalizado en la codificación lingüística, cualquier desvío de las reglas gramaticales es necesariamente una distorsión del significado, y asimismo de la comunicación que se pretende transmitir. Por tanto, los errores se consideran como el fracaso de los aprendientes de formular debidamente el significado, debiéndose corregir en cada momento. El paradigma comunicativo, en cambio, tiene en cuenta que los aprendientes ya saben cómo utilizar el lenguaje para producir significados según las convenciones pragmáticas de su propia lengua. Su bagaje no se considera un impedimento, sino un recurso a explotar, aplicable a la nueva lengua en numerosos aspectos. Por supuesto, el conocimiento pragmático puede variar bastante entre culturas distintas (pragmática social), pero esto no significa que los procesos ya utilizados en la lengua materna deban reprimirse; es más, desde el momento en que se valoran comienzan a ser útiles para el aprendizaje, ya que la comparación y el ajuste a los guiones contextuales de una cultura diferente es viable si se saca a relucir el conocimiento previo sobre los procesos de co-

municación en la lengua materna (pragmática cognitiva). Desde este punto de vista, el error no se considera como tal, sino como un signo de que el aprendiente está inmerso en el proceso de aprendizaje.

Hasta ahora, la descripción de los dos paradigmas ha aclarado la confusión de las primeras aplicaciones del enfoque nociofuncional, aún no preparado para asumir el papel pragmático del significado, y tendente a equiparar su función desde el punto de vista estructural. Uno de los riesgos del cambio de paradigma, ya apuntado, es el de dejar vacío el diseño curricular, el sílabo donde vienen especificados y ordenados los contenidos que se pretenden adquirir. Acerca de la dificultad de esta cuestión, señala Aquilino Sánchez:

Definir el contenido desde la perspectiva de la realidad comunicativa presenta una amplia variedad de posibilidades no solamente en lo relacionado con las situaciones comunicativas, sino, y sobre todo, en lo relativo al léxico y estructuras lingüísticas que pueden unirse para llevar a cabo las funciones seleccionadas. Si una persona desea orientarse en una ciudad preguntando por Correos, las posibilidades de hacerlo son varias [...] Es necesario, pues, tomar decisiones sobre cuáles elegir en cada momento, dada la imposibilidad de presentar o aprender todas las variantes posibles. Y para tomar estas decisiones es imprescindible seguir criterios, como podrían ser los fundamentados en la frecuencia de uso, o en la mayor o menor complejidad de las estructuras lingüísticas utilizadas. En cualquier caso, sería difícil encontrar unanimidad en la aplicación de criterios, ya que la perspectiva desde la cual se contempla la realidad comunicativa adopta visiones diferentes del mismo hecho (1997: 206).

El autor considera que es el tercer componente, el de las actividades, el más difícil de implementar, el que ha conllevado más problemas en el cambio de paradigma. Los programas nociofuncionales contaban con un importante material referente a situaciones, nociones y exponentes lingüísticos, pero "pocos —señala— sabían qué hacer con todo eso, aparte de tomar como referencia los ejercicios de repetición, substitución, transformación y memorización que habían distinguido a la metodología audio-oral":

Se daba así en el aula una evidente contradicción entre fines y medios y la conclusión no podía ser otra que negar la validez e ineficacia del método comunicativo. En realidad lo que estaba ocurriendo era algo muy diferente: sin disponer de una elaborada batería de actividades de corte comunicativo no existía aún tal método en su totalidad, y por lo tanto tampoco podía hablarse de su fracaso o éxito (Ibíd..)

Hoy en día, sin embargo, la tipología de actividades es mucho más amplia, y además suelen venir acompañadas en los manuales con una guía del profesor que orienta su puesta en marcha en el aula. Se puede decir que este "mayor" problema está superado, en tanto que el profesor dispone de un asesoramiento pedagógico que antes no existía, a la hora de presentar unas actividades y tareas más definidas. No ocurre así, como veremos más adelante, en contextos socioculturales que, como el chino, mantienen una forma arraigada de enseñanza como válida y no ofrecen, por tanto, una visión crítica de la misma.

Widdowson defiende una reconciliación de los dos paradigmas. Aceptando que la comunicación no implica únicamente procesos de codificación/descodificación, es sin embargo necesario reconocer que estos procesos "demuestran un conocimiento de los recursos lingüísticos que son indispensables para la realización del significado por mediación" (1990: 123). Es obvio que las dos perspectivas son complementarias: si el conocimiento de las estructuras lingüísticas no es suficiente para la comunicación, la expresión de las intenciones comunicativas requieren del mismo. Aceptando, por otro lado, que los errores de los aprendices evidencian un relativo éxito en la realización del potencial de significado, se debe reconocer que aquéllos evidencian también las limitaciones del conocimiento de este potencial en tanto que codificado en la lengua que están aprendiendo. Por muy comunicativa que sea una metodología, es necesario que exista una guía que oriente a los aprendientes en este conocimiento; es necesario, pues, hacer referencias explícitas al sistema lingüístico, ya que es "propósito de la pedagogía actua-

lizar la dependencia mutua entre el potencial codificado lingüísticamente y su realización":

Hacer esto es reconocer que los aprendientes no son, según la naturaleza de su rol, agentes libres: su actuación está sujeta a ser delimitada. Ellos no pueden cargar con toda la responsabilidad de su propio aprendizaje. Hay que reconocer, asimismo, que no hay un punto en pedagogía en que no intervenga, o se ejerza, autoridad; en que no se establezcan los límites que definan el tema. Tal pedagogía, de hecho, puede ser una contradicción en sus términos. El asunto central consiste en cómo aplicar esas restricciones o limitaciones para que constituyan condiciones posibles que faciliten el proceso de aprendizaje, en lugar de restricciones que la inhiban. Lo que necesitamos considerar, entonces, es cómo los papeles del profesor y del aprendiente puedan ser eficientemente complementarios para que el aprendizaje eficaz llegue a ser una consecuencia de su interacción. (1990: 125)

Una propuesta preocupada por este "asunto central" ha venido recientemente de la mano de la Gramática Cognitiva, y en especial, de su aplicación pedagógica a la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Castañeda (2004), la gramática cognitiva sostiene que:

...toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado, que, a su vez, adopta la condición de estructura conceptual, más o menos compleja o más o menos abstracta. En la mayoría de los casos, además, se reconoce la dimensión representacional básica de muchos signos lingüísticos, lo cual permite otorgar a los recursos lingüísticos un valor simbólico especialmente fácil de asimilar, de aprehender y de integrar con otras formas de representación (p. s/n).

Esta dimensión representacional, que explotan las gramáticas pedagógicas con un enfoque cognitivo, sirve para describir fenómenos lingüísticos sin tener que recurrir a reglas gramaticales que sólo operan en las formas. Las teorías de Langacker establecen como relevantes para la descripción lingüística unas dimensiones representacionales

cuya aplicación pedagógica ha sido investigada por Castañeda, Ruiz Campillo y otros autores. Langacker señala, entre otras (tomado de Castañeda, 2006: 14-15):

- El grado de resolución o de detalle en la categorización (*cosa / bicho / rana / rana verde*).
- La elección de figuras frente a fondos (*Pedro le dio el regalo a Juan / Juan recibió el regalo de Pedro*).
- El grado de realce o focalización dado a los componentes designados (*Ha echado las aspirinas en el bolso / Ha echado en el bolso las aspirinas*).
- El grado y las formas alternativas de *subjetivización* en la representación de los hechos (*Hay una carretera que va desde mi casa a la costa; Hay una carretera entre mi casa y la costa*).
- La distinción entre *perfil* y *base*: plano de lo designado y plano de lo presupuesto, pero no designado (llegar presupone, como *base* de su significado, un desplazamiento de un lugar a otro, pero sólo designa o elige como *perfil* las últimas fases de ese desplazamiento).
- La imagen metafórica alternativa escogida para hablar de ámbitos abstractos.

Teniendo en cuenta estas representaciones, Castañeda elabora unas explicaciones gramaticales cognitivas cuya presentación pedagógica viene ilustrada con dibujos como estos (fig. 5-2), extraídos del libro *Gramática básica del estudiante de español* (2005):



## ACCIONES



*Lleva los regalos.*



*Está llevando los regalos.*

Figura 5-2.

¿Qué tratan de explicar? Pues, sencillamente, la perífrasis *estar + gerundio* en contraste con la forma personal no perifrástica. "En la representación de la perífrasis — indica el autor— se hace uso de la distinción *perfil/base*. Con la perífrasis designamos (escogemos como *perfil*) el estado o situación que reconocemos en la fase intermedia de desarrollo de una acción. La acción completa de *llevar* está presente en la versión con perífrasis pero solo en un segundo plano, como *base*". Las explicaciones verbales, dirigidas a los estudiantes, indican:

Con los verbos sin perífrasis representamos estados (situaciones que se mantienen en el tiempo) o acciones (procesos que producen cambios de estado).

Con la perífrasis estar + GERUNDIO presentamos el estado intermedio de una acción. Vemos una acción en su desarrollo, después de su inicio y antes de su término, como una situación que puede mantenerse en el tiempo.

Una pedagogía así caracterizada sin duda facilita los procesos de aprendizaje de la lengua, especialmente aquellos en los que se tiene que prestar atención a las estructuras lingüísticas. En este sentido, la reconciliación de los dos paradigmas que estamos tratando adquiere un tinte nuevo, que no es resultado de una mezcla precipitada sino de unos presupuestos teóricos sólidos que tienen su raíz en la indisolubilidad de forma y significado.

## **2.1 Conclusión.**

La reconciliación de los dos paradigmas es de interés especial para su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras en China por tres motivos principales:

- Por la necesidad de un componente comunicativo en la enseñanza que compense el mayor peso otorgado al conocimiento del sistema lingüístico.
- Por la tendencia ecléctica, holística, de integrar los componentes de teorías y metodologías que en Occidente se piensan excluyentes.
- Por no tener que pasar por la etapa descrita de confusión, dado un mayor elenco de actividades comunicativas, formas alternativas de explicar la gramática y la asimilación occidental de las cuestiones como el factor pragmático del significado o la función del sílabo.

Estos motivos vienen complementados por los siguientes factores:



- Por la mayor aproximación cultural de China y Occidente, que posibilita las condiciones de la comunicación intercultural.
- Por las innumerables ventajas que se derivan de una mutua comprensión entre ambas civilizaciones, posibilidad que incrementa si se sientan las bases del desarrollo de una competencia intercultural.

El cambio de paradigma implica algo más que el uso de unas técnicas didácticas distintas bajo una serie de principios más o menos asumidos. Implica un tiempo de asimilación y de reajuste de nuestro concepto de enseñanza y aprendizaje, y también de la forma de concebir al profesor. Sin duda, el proceso de este cambio no se percibe igualmente hoy que hace diez o quince años. Recientemente, Jacobs y Farrell (2003) han identificado una serie de componentes clave que lo caracterizan:

1. Centrar la atención en el papel de los aprendientes, más que en los estímulos externos que los aprendientes reciben de su entorno. El centro de atención cambia del profesor al estudiante. Este cambio se conoce generalmente como el movimiento de la enseñanza centrada en el profesor a la enseñanza centrada en el aprendiente.
2. Centrar la atención en los procesos de aprendizaje, más que en los productos de los aprendientes. Este cambio se conoce como el movimiento de la enseñanza orientada al producto a la enseñanza orientada a los procesos.
3. Centrar la atención a la naturaleza social del aprendizaje, más que en los estudiantes como individuos separados, descontextualizados.
4. Centrar una mayor atención en la diversidad entre los aprendientes y ver estas diferencias no como impedimentos para el aprendizaje, sino como recursos que se deben reconocer, apreciar y atender. Este cambio se conoce como el estudio de las diferencias individuales.
5. En la investigación y construcción teórica, centrar mayor atención a la perspectiva de los que componen el interior de la clase, en lugar de valorar solamente los puntos de vista de aquéllos que vienen de fuera del aula, investigan y evalúan lo que ocurre allí, y se dedican a teorizar sobre ello. Este cambio se asocia con innovaciones como la investiga-

ción cualitativa, que subraya lo subjetivo y afectivo, los puntos de vista de los miembros participantes y la singularidad de cada contexto.

6. Junto con la atención al contexto, está la idea de conectar el centro educativo con el mundo como medio de promover un aprendizaje integral.
7. Ayudar a los estudiantes a entender el propósito del aprendizaje y desarrollar su propio propósito.
8. Una orientación del todo a la parte, en lugar de la parte al todo. Esto implica atender a aquellos enfoques que comienzan con un texto significativo y ayudar a los estudiantes a entender los distintos rasgos que hacen posible que funcione como tal, por ejemplo, la selección de las palabras y la estructura organizativa.
9. Hacer hincapié en la importancia del significado, más que en los ejercicios recursivos y otras formas de ejercitación mecánica.
10. Una visión del aprendizaje como un proceso que dura toda la vida, en lugar de algo que se hace para preparar a los estudiantes para un examen.

El cambio de paradigma implica, por tanto, un cambio del tipo de interacción en el aula. Si comparamos el tipo de interacción en la enseñanza tradicional (apéndice IV) con la variedad de enseñanza comunicativa más aceptada en la actualidad (basada en tareas), comprobaremos que sus rasgos dibujan dos extremos casi antagónicos. Ellis (2006: 30) recoge los rasgos *estereotípicos* de ambos tipos de procesos (tabla V-14):

Tabla V-14. Diferencias de la pedagogía tradicional y basada en tareas (Ellis, 2006: 30).

<b>Pedagogía tradicional</b>	<b>Pedagogía basada en tareas</b>
Estructura de discurso rígida, consistente en intercambios IRF (iniciar-responder-feedback).	Estructura de discurso relajada, consistente en pares adyacentes.
El profesor controla el desarrollo del tema.	Los estudiantes pueden controlar el desarrollo del tema.
El turno de habla es regulado por el profesor.	Los turnos de habla se regulan por las mismas reglas que gobiernan las conversaciones cotidianas (los hablantes pueden elegir).
Preguntas de demostración (preguntas cuya respuesta es conocida por quien las formula).	Uso de preguntas referenciales (preguntas cuya respuesta no es conocida por quien las formula).
Los estudiantes tienen el papel de responder y consecuentemente realizan un rango limitado de funciones lingüísticas.	La función de los estudiantes es tanto la de iniciar como la de responder; realizan más funciones lingüísticas (ej., pedir y dar infor-

	mación, mostrar acuerdo o desacuerdo, instruir).
Poca necesidad u oportunidad de negociar el significado.	Oportunidades para negociar el significado cuando surgen problemas de comunicación.
La ayuda del profesor ( <i>scaffolding</i> ) está dirigida principalmente a la producción de oraciones correctas.	La ayuda del profesor ( <i>scaffolding</i> ) está dirigida principalmente a permitir a los estudiantes decir lo que quieren decir.
Feedback dirigido a la forma (el profesor responde implícita o explícitamente a la corrección de los enunciados de los estudiantes).	Feedback centrado en el contenido (el profesor responde al contenido del mensaje de los estudiantes).
Hacer coro (el profesor repite lo que dice el estudiante para beneficio de toda la clase).	Repetición (un estudiante responde a algo que otro estudiante o el profesor le ha dicho en un discurso privado o para establecer intersubjetividad).

Esta caracterización es, como señala Ellis, estereotípica. Hay muchos caminos intermedios que se ajustan más a la realidad. Los procesos interactivos que pretende la enseñanza comunicativa son difíciles de alcanzar tanto por profesores como por estudiantes: considerar "la lengua como una herramienta y adoptar el papel de usuario de la lengua cuando ambos saben que la razón de ser de encontrarse juntos es enseñar y aprender la lengua":

En efecto, la enseñanza por tareas requiere a los participantes del aula que olviden dónde están y por qué están allí, y que actúen en la creencia de que pueden aprender la lengua indirectamente por medio de la comunicación, más que estudiándola directamente. Esto es pedir mucho, especialmente si las prácticas sociales que los participantes traen al aula pertenecen a una pedagogía de transmisión más que de interpretación (Ellis, 2006: 31).

La postura generalmente aceptada es que no se pueden dictar estos procesos, pero es muy importante conocerlos, que tanto profesores como estudiantes sean conscientes de las posibilidades de la interacción y que, con una práctica que no implique forzar a nadie, puedan hacer del aula un espacio relajado, al servicio de sus necesidades de aprendizaje.

### 3. ENFOQUE COMUNICATIVO. ÚLTIMAS TENDENCIAS.

Hoy en día, sobre todo en los países desarrollados de Europa y América, el paradigma comunicativo es dominante en la manera de enfocar la enseñanza de lenguas. Desde el surgimiento del Nivel Umbral hasta el Marco Común Europeo de Referencia han transcurrido unos 30 años en los que en ningún momento se ha perdido de vista el enfoque orientado a la comunicación, plasmándose en modelos que iban agregando elementos nuevos que reforzaban la estructura metodológica. En el transcurso de estos años se han ido perfilando los factores que entran en juego en la especificación teórica, en la manera de establecer los objetivos y contenidos relevantes para la comunicación y para el conocimiento lingüístico, y en el planteamiento e implementación de las actividades didácticas. Sin embargo, también se ha constatado una diversidad interpretativa del enfoque, junto con unas formas diversas de llevarlo a la práctica. Como señalan Richards y Rodgers (2001), "por enfoque comunicativo se entiende hoy poco más que una serie de principios muy generales que pueden aplicarse e interpretarse en una variedad de formas". Estas interpretaciones difieren no sólo en contenidos sino también en las formas de entender la validez de las teorías y su puesta en práctica a través de actividades. Muchos profesores afirman seguir un método comunicativo, pero su práctica docente revela que también utilizan otras técnicas asociadas con métodos anteriores, como la traducción, la lectura de textos o una presentación tradicionalista de la gramática, tal como la ofrece el Marco Común Europeo para las Lenguas (Newby, 2006). Del enfoque comunicativo se han asumido una serie de principios generales y de actuaciones, sobre todo en relación al tipo de actividades que vienen publicándose en los libros de texto. El interés por el diseño de unidades didácticas, actividades comunicativas y tareas ha dado lugar a una tipología bastante amplia y a unas pautas de actuación determinadas según el conjunto de necesidades del aprendiente: "hoy —afirma Richards (2006)— la enseñanza comunicativa de lenguas hace referencia a una serie generalmente asumida de principios que pueden aplicarse de diferentes formas, según el contexto de enseñanza, la edad de los aprendientes, su nivel, sus objetivos de aprendizaje, etc."

Una interpretación crítica de esta evolución conduce a la impresión de que el enfoque comunicativo no encaja bien en el marco de un método:

Lo que el enfoque comunicativo no ofrece es un método: esto es, una serie estructurada y coherente de procedimientos que apoyen al aprendizaje. Básicamente, lo que ofrece es un montón de actividades, basadas en un surtido de principios basados en la comunicación, las cuales favorecen el aprendizaje y ayudan al desarrollo de la fluidez. Depende del diseñador del curso o del profesor proporcionar la coherencia [...] El enfoque comunicativo tiene algunas de las características de una religión: proporciona un núcleo de creencias y principios que todos los adherentes suscriben y que permanecen inalterables durante mucho tiempo. Estos principios, sin embargo, no proporcionan una descripción completa y necesitan complementarse con otras teorías y enfoques (Newby, 2006: 20,24).

La expansión o complementación del componente teórico puede considerarse como un integrante originario del enfoque comunicativo, de igual manera que el concepto de competencia comunicativa se ha ido ampliando con el componente pragmático, estratégico y formulaico (capítulo III). "El enfoque comunicativo deriva de una perspectiva multidisciplinar que incluye, por lo menos, lingüística, psicología, filosofía, sociología e investigación educativa" (Savignon, 2002: 4). No es de extrañar que la evolución de las investigaciones sobre estrategias y estilos de aprendizaje, aprendizaje cognitivo, adquisición de segundas lenguas o pragmática intercultural se haya reflejado en un campo teórico más rico que ofrece un espectro de posibilidades de actuación didáctica comunicativa mayor que el que existía hace unos pocos años. Tal vez no sería exacto hablar de un método, sino de una pluralidad de métodos que se nutren de bases comunes y que difieren en su aplicación según el contexto sociocultural, necesidades de aprendizaje, motivación de los aprendientes, etc. La coherencia del enfoque comunicativo vendría determinada por la adecuación de una determinada modalidad a este contexto general<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Desde este punto de vista, hablaríamos de una aplicación postmetodológica de la enseñanza de lenguas.

Los factores implicados en el cambio de paradigma (apartado anterior) han dado lugar a unos cambios en los enfoques de la enseñanza que han propiciado el desarrollo de modalidades. Jacobs y Farrell (2003) identifican ocho cambios capitales:

1. Autonomía del aprendiente: ofrecer a los aprendientes una mayor elección sobre su propio aprendizaje, tanto en términos del contenido como en los procesos que pueden emplear. El uso de grupos pequeños es un ejemplo de esto, así como el empleo de la auto-evaluación.
2. La naturaleza social del aprendizaje: aprender no es una actividad privada individual, sino social, que depende de la interacción con otros. El movimiento conocido como aprendizaje cooperativo refleja este punto de vista.
3. Integración curricular: se acentúa la conexión entre los distintos elementos del currículo, de manera que el inglés no se ve como una asignatura solitaria, sino que se asocia a otras asignaturas del currículo. El aprendizaje basado en tareas refleja este enfoque, y busca desarrollar la fluidez en tipos de textos que pueden emplearse a lo largo del currículo. La realización de proyectos en la enseñanza de lenguas requiere también que los estudiantes exploren cosas fuera del aula.
4. Atención al significado: el significado se contempla como la fuerza directriz del aprendizaje. La enseñanza basada en contenidos refleja este punto de vista y trata de hacer, de la exploración del significado a través del contenido, el núcleo de las actividades de aprendizaje de lenguas.
5. Diversidad: los aprendientes aprenden de formas diferentes y tienen distintas aptitudes. La enseñanza necesita tener en cuenta estas diferencias, en lugar de tratar de forzar a los estudiantes a seguir un único patrón.
6. Pensamiento creativo y crítico: la lengua debería servir como un medio de desarrollar aptitudes elevadas de pensamiento. En enseñanza de lenguas, esto significa considerar que no se aprende una lengua porque sí, sino para desarrollar y aplicar el pensamiento crítico y creativo a las situaciones que están más allá del aula.
7. Evaluación alternativa: son necesarias nuevas formas de evaluación que reemplacen la tradicional de elección múltiple y otras medidas que evalúan habilidades de bajo orden. Hay múltiples formas de evaluación que pueden usarse para construir una descripción comprensiva de lo que los estudiantes pueden hacer en una segunda lengua (por ejemplo, la observación, entrevistas, diarios, portfolios).

8. Profesores como co-aprendientes: el profesor experimentador que prueba distintas opciones, esto es, aprender *haciendo*. En la enseñanza de lenguas se ha caracterizado como investigación en acción y otras formas de investigación en el aula.

Como señala Richards, a raíz de las diversas respuestas que han surgido de estos elementos, han aparecido varios enfoques de la enseñanza comunicativa de lenguas, o, dicho en sus términos, "distintos tipos de sílabos dentro de una orientación comunicativa de la enseñanza que emplean rutas diferentes para desarrollar la competencia comunicativa" (2006: 27). El autor hace una clasificación de las variedades de los enfoques comunicativos según su orientación a los procesos o a los productos del aprendizaje. Los modelos orientados a los procesos se dividen en dos: enseñanza basada en contenidos y enseñanza basada en tareas; de la orientación al producto de aprendizaje destacan otros dos modelos: enseñanza basada en textos y enseñanza basada en competencias. Los cuatro asumen los rasgos básicos de la enseñanza comunicativa, enfocan partes o aspectos diferentes, pero no excluyentes, del aprendizaje comunicativo: bien centrando la atención en el input (información, contenidos); en la acción de los aprendientes y en los procesos pedagógicos (tareas); en los resultados, ya sea un producto textual según distintos registros (enseñanza basada en textos), o la habilidad de comunicarse básicamente en contextos y situaciones concretas (enseñanza basada en competencias). A continuación expongo una síntesis de estas variedades, centrando seguidamente la atención en la modalidad más desarrollada y de mayor experimentación en el contexto chino: la enseñanza mediante tareas.

### **3.1. Enfoques basados en procesos.**

Los procesos que dan lugar al aprendizaje de lenguas se pueden resumir en los siguientes (Ibíd.: 28):

- Interacción entre el aprendiente y los usuarios de la lengua.

- Creación cooperativa de significado.
- Crear interacción significativa e intencional a través del lenguaje.
- Negociar el de significado para llegar a la comprensión entre el aprendiente y su interlocutor.
- Prestar atención al feedback recibido.
- Prestar atención al input y tratar de incorporar nuevas formas al desarrollo de la competencia comunicativa.
- Probar y experimentar formas diferentes de expresión.

La interpretación sobre la mejor forma de crear estos procesos en el aula varía según se dé más importancia a la información o las actividades de los aprendientes.

### **3.1.1. Enseñanza basada en contenidos.**

La enseñanza basada en contenidos utiliza información, materias o temas diversos como fuerza conductora de las actividades del aula, enlazando las dimensiones de la competencia comunicativa (incluido el componente gramatical) al contenido. Se trata, fundamentalmente, de la enseñanza de contenidos o de información que utiliza la lengua meta como vehículo, ofreciendo "poco esfuerzo (no directo o no explícito) a la enseñanza de la lengua en sí, separadamente del contenido que se pretende enseñar" (Krahnke, 1987: 65). Pone el énfasis, pues, en el objeto de la comunicación: qué comunicar y sobre qué comunicar; por tanto, la selección del contenido es prioritaria. En contraste con el modelo tradicional que selecciona el contenido después de tratar otros puntos referentes a cuestiones gramaticales o funciones lingüísticas, la enseñanza basada en contenidos decide primero los contenidos, y después ajusta el conocimiento lingüístico necesario para la comprensión y el aprendizaje de aquéllos. Sus asunciones sobre el aprendizaje de lenguas se resumen en tres puntos (Ibíd.: 29):

- Se aprende con éxito una lengua al usarla como medio para adquirir información, más que como un fin en sí mismo.



- La enseñanza basada en contenidos refleja mejor las necesidades de aprendizaje de una L2.
- El contenido proporciona un marco de referencia coherente que puede usarse para enlazar y desarrollar todas las destrezas lingüísticas.

Las variedades de empleo de este enfoque no excluyen la combinación con otras perspectivas comunicativas de enseñanza, ya que puede utilizarse para diseñar algunas unidades didácticas dentro de un currículo, o como partes de las mismas. Así, en la enseñanza de segundas lenguas con fines específicos, es muy común encontrar lecciones centradas en temas concretos como gestión de empresas, ventas, marketing, etc. Otra variedad consiste en diseñar todo un curso con diversos temas de actualidad e interés social, como ecología, inmigración, energía alternativa, drogas, nuevas tecnologías, etc. Sin embargo, son los programas de inmersión los que desarrollan un empleo mayor de la enseñanza basada en contenidos, al proporcionar la enseñanza de las materias escolares en el idioma meta, la lengua utilizada en el contexto social donde se aprende. Tal es el caso de los programas de inmersión de Canadá o de los proyectos europeos que fomentan la integración social de los inmigrantes y la concienciación de la diversidad lingüística y cultural<sup>36</sup>.

Tres son, principalmente, los problemas con que se encuentra este enfoque (Ibíd.: 31):

---

<sup>36</sup> El Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML), del Consejo Europeo, ha financiado numerosos proyectos para fomentar la enseñanza multilingüe y multicultural en Europa. La enseñanza basada en contenidos forma parte de las asunciones en las que se basan muchos de estos proyectos, cuyos resultados se pueden consultar en la web del ECML, <http://www.ecml.at> Señalamos, a título de ejemplo, algunos de ellos: Evlang (Éveil aux langues / Despertar de las lenguas; 1997-2000); Ja-Ling (Janua-Linguorum /La puerta de las Lenguas, 2000-2003); CHAGAL (acrónimo de Curriculum Guidelines for access programmes into higher education for under-represented adult learners / Líneas directivas del currículo para programas de acceso a educación superior para estudiantes adultos con poca representación; 2004-2007). En la actualidad se está llevando a cabo, entre otros muchos, el proyecto CONBAT + (Content based teaching + plurilingual / cultural awareness / Enseñanza basada en contenidos + concienciación plurilingüe y cultural, 2008-2011).

- El hecho de que los aprendientes pasan por alto la precisión lingüística, a favor del dominio del contenido. Esto ha sido motivo de queja en varios contextos, como el de Hong Kong, donde se emplea el inglés como lengua de comunicación en la enseñanza escolar.

- ¿Están los profesores de lenguas suficientemente preparados para impartir materias como marketing, medicina, ecología, etc.? Se corre el riesgo de simplificar los contenidos.

- ¿Se evaluará a los estudiantes según los conocimientos adquiridos sobre los contenidos, sobre el uso de la lengua, o sobre ambos?

### **3.1.2. Enseñanza basada en tareas.**

La enseñanza mediante tareas propone que la mejor forma de crear los procesos interactivos que gobiernan el aprendizaje de lenguas en el aula es realizar tareas. En lugar de partir de un sílabo convencional, la enseñanza basada en tareas sostiene que la gramática y otras dimensiones de la competencia comunicativa se pueden adquirir como consecuencia de la acción interactiva de los aprendientes, proporcionada por actividades que, en oposición a los ejercicios tradicionales de repetición, sustitución, relleno de espacios en blanco, etc. se les ha denominado "tareas". Más adelante (apartado 4) ofrecemos una amplia caracterización de las mismas, así como algunos modelos de este enfoque.

### **3.2. Enfoques basados en productos.**

Estos enfoques identifican, en primer lugar, los registros o tipos de uso de la lengua que se espera domine el aprendiente, seleccionando a continuación estrategias de enseñanza que ayuden a cumplir este objetivo. Richards (2006) selecciona dos variedades: enseñanza basada en textos y enseñanza basada en competencias.

### 3.2.1. Enseñanza basada en textos.

La enseñanza basada en textos, también conocida como *enfoque basado en géneros*, contempla la competencia comunicativa como el dominio de distintos tipos de textos, entendidos como "las secuencias estructuradas de lengua usadas en contextos determinados de formas determinadas" (Ibíd.: 37), por ejemplo:

- Conversación informal con un amigo.
- Conversación con un extraño en un ascensor.
- Llamada de teléfono para pedir hora en la peluquería.
- Narración de una anécdota a un grupo de amigos.
- Entrevista formal de trabajo...
- etc.

Cada uno de estos usos lingüísticos puede ponerse en relación con distintos tipos de textos estructurados según las normas de organización y contenidos, para cuya elaboración se requiere de un determinado corpus léxico y gramatical. La competencia comunicativa consiste, pues, en el dominio de varios registros, y su enseñanza centra la atención en la tipología textual y su adecuación a los contextos donde tienen lugar. Esta enseñanza implica (Feez y Joyce, 1998):

- Enseñar explícitamente las estructuras y rasgos gramaticales de textos orales o escritos.
- Asociar los textos al contexto cultural donde tiene lugar su empleo.
- Diseñar unidades de trabajo centradas en el desarrollo de habilidades relacionadas con los textos.
- Ofrecer a los estudiantes una práctica guiada del desarrollo de la competencia lingüística para la comunicación significativa a través de los textos.

La selección de los textos se realiza según el análisis de necesidades y el análisis de la lengua que se va a utilizar en contextos específicos, tomando como referencia las

unidades de uso más frecuente. Los sílabos suelen especificar componentes lingüísticos, temas y funciones, por lo que tienen un carácter ecléctico que integra lectura, escritura y comunicación oral con el aprendizaje gramatical a través de los textos (no de forma aislada). Si bien están asociados a la enseñanza de lenguas con fines específicos, también se han establecido como los sílabos principales en diversos contextos, como en Australia y en Singapur. En esta ciudad-estado se ha implementado dentro de la enseñanza primaria y secundaria de inglés (2002). Los tipos de texto de estos sílabos son:

*Procedimientos* (ej.: procedimientos empleados en la realización de una labor).

*Explicaciones* (ej.: explicar cómo ocurre algo y por qué).

*Exposiciones* (ej.: revisiones, argumentos, debates).

*Relatos de hechos* (ej.: artículos de revista).

*Relatos personales* (ej.: anécdotas, biografías, diarios).

*Informes* (ej.: fichas descriptivas).

*Narraciones* (ej.: historias, cuentos).

*Conversaciones y textos funcionales cortos* (ej.: diálogos, cartas formales e informales, emails).

Cada tipología viene acompañada de los elementos lingüísticos que, con más probabilidad, se utilizarán en los textos, en situaciones contextuales determinadas. Así, para las narraciones y los relatos personales se han incluido adjetivos y oraciones de relativo, adverbios y locuciones adverbiales, discurso directo e indirecto, etc.

Es interesante destacar este enfoque, ya que ha recibido una buena acogida en un contexto de herencia confucionista como es Singapur. Ello es debido, en parte, por la mayor facilidad que implica acercarse a una enseñanza comunicativa a través de textos, en culturas donde los textos son precisamente el centro de atención didáctica. Evidentemente, su tratamiento tradicional es muy distinto: los textos son sólo un pretexto para la enseñanza y aprendizaje de las estructuras gramaticales y el léxico, de forma aislada de todo contexto unificador; no existen referencias al registro o a los géneros, y, como vimos en el capítulo II, las actividades que siguen no propician ningún tipo de producto

adecuado a contextos de uso determinados. Sin embargo, el elemento principal del enfoque comunicativo basado en textos es explícito, así como lo es la enseñanza de la gramática. Este enfoque puede constituir uno de los "puentes" hacia la enseñanza comunicativa en China, pudiendo implementarse en actividades que fomenten el uso contextualizado de la lengua. Estas actividades pueden formar parte de las actividades previas a una tarea, o constituir unidades didácticas completas (capítulo VIII, 3.2).

Feez y Joyce (1998), Feez (1999, 2002) describen un ciclo de enseñanza / aprendizaje como modelo de implementación de la enseñanza basada en textos (fig. 5-3):

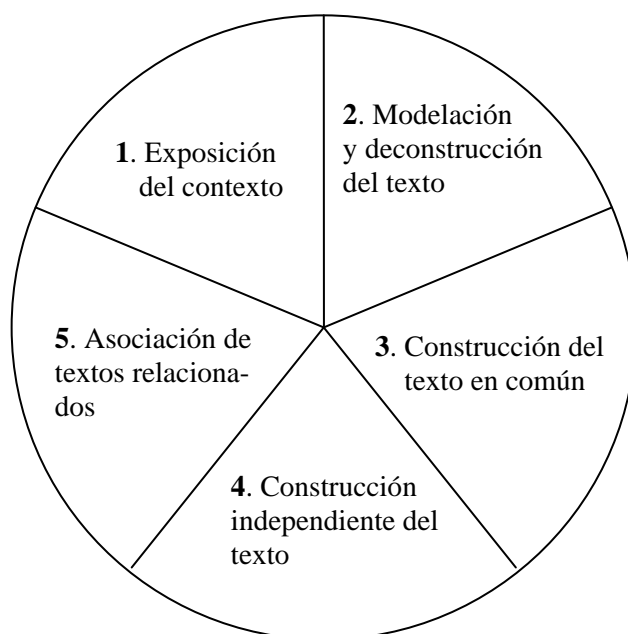


Figura 5-3. Fases del ciclo de enseñanza/aprendizaje (Feez, 2002, p. 28)

1. *Exposición del contexto.* La primera fase tiene como objetivo presentar el contexto social y cultural del modelo auténtico de texto que se va a estudiar. Los estudiantes exploran las características generales (culturales) e inmediatas (situación) del contexto y el propósito social que comporta, investigando el registro del modelo textual que ha sido seleccionado en función de los objetivos del curso y las necesidades de los aprendientes. La exploración del registro implica desarrollar el significado del tema y de la actividad social por la que se utiliza el texto, como por ejemplo, buscar trabajo. Asimismo, implica comprender los roles y relaciones de la gente que usa el

tipo de texto y cómo éstos se establecen y mantienen, por ejemplo, la relación entre la persona que busca trabajo y la que lo ofrece. Por último, incluye comprender los rasgos específicos del canal de comunicación, como el teléfono, la entrevista cara a cara o el email. Las actividades que se pueden encontrar en esta fase son del siguiente tipo:

- Presentación del contexto mediante imágenes, material audiovisual, *realia*, visitas, asistencia a conferencias, etc.
  - Determinar el propósito social mediante debates, encuestas, etc.
  - Actividades transculturales como comparar los distintos empleos de textos en dos culturas.
  - Comparar el texto con otros textos relacionados que se diferencien en algún elemento del contexto, por ejemplo, una entrevista de trabajo formal y una conversación entre amigos que entre en juego una oferta de trabajo.
2. En la fase de *modelación y deconstrucción del texto*, los estudiantes investigan los patrones estructurales y las características lingüísticas del modelo textual. Asimismo, comparan el modelo con otros del mismo tipo. Esta fase "aborda los niveles textual, oracional y expresivo, teniendo lugar muchas de las actividades tradicionales de enseñanza" (Feez y Joyce, 1998: 29). Pueden incluirse, asimismo, actividades como secuenciación de partes desordenadas, mapas semánticos, etiquetado de partes del discurso, etc.
3. Durante la *construcción del texto en común*, los estudiantes comienzan a construir ejemplos totales del tipo de texto con ayuda del profesor, el cual reduce paulatinamente su participación a medida que aquéllos desarrollan la capacidad de construir ejemplos independientemente. Las actividades incluyen:
- Preguntas del profesor, conversaciones y edición en común del texto, con anotaciones en la pizarra.
  - Esquemas textuales.
  - Actividades de vacío de información y puzzles.
  - Construcción de textos en grupos pequeños.

- Dictoglosas<sup>37</sup>.
  - Autoevaluación y evaluación en parejas de las actividades.
4. En la fase de *construcción independiente del texto* los estudiantes trabajan por separado, y su producción se emplea como una evaluación general. Las actividades conducen al objetivo general de construir un texto: hacer borradores, editar y corregir; evaluar críticamente el propio trabajo realizado y el de otros compañeros.
5. En la última etapa, *asociación de textos relacionados*, los estudiantes investigan cómo se puede relacionar lo que han aprendido durante este ciclo con otros textos en un contexto similar, o bien con otros ciclos de enseñanza/aprendizaje pasados o futuros. Las actividades comprenden:
- La comparación del empleo del tipo textual a lo largo de distintos campos;
  - La investigación de otros tipos en un mismo campo;
  - Juegos de rol sobre la realización del mismo texto, pero con personajes con papeles y relaciones distintas;
  - Comparar modos orales y escritos del mismo tipo textual;
  - Investigar cómo funciona un rasgo lingüístico clave utilizado en el texto en otros tipos textuales.

La enseñanza basada en textos (o en géneros) ha recibido bastantes críticas por quienes defienden una enseñanza basada en procesos, donde se propicia la creatividad y la expresión personal de los aprendientes. No ocurre así en el enfoque presentado, centrado en el estudio de modelos textuales y la creación de textos basados en modelos (Richards, 2006, 41). Pero, si consideramos las características del aprendizaje de lenguas en China, este factor no es precisamente el que podría ofrecer más problemas; es más, podría servir como un elemento que favoreciese la implementación del enfoque, una

---

<sup>37</sup> La dictoglosa (en inglés, *dictogloss*) consiste en la reconstrucción de textos a partir de una lectura del profesor. Los estudiantes pueden anotar las palabras clave y recurrir al conocimiento general sobre el tema para, después, ensayar con sus propias palabras una reconstrucción.

puerta de acceso a la comunicación para, más adelante, centrar la atención en aspectos relacionados con la expresión personal.

### **3.2.2. Enseñanza basada en competencias.**

La enseñanza de lenguas basada en competencias es una variedad de la educación basada en competencias, movimiento que se remonta a los años setenta que entiende la "competencia" como la habilidad de los estudiantes de aplicar destrezas básicas en las situaciones que se van a encontrar en la vida cotidiana. En la enseñanza de inglés para extranjeros, ha servido de base para diseñar programas de enseñanza orientados al trabajo o a la supervivencia comunicativa de adultos, siendo, en los años noventa, el enfoque promulgado para la integración de inmigrantes y refugiados políticos en EEUU. Recientemente, el modelo de enseñanza basado en competencias se ha adoptado en muchos países, especialmente en la formación profesional y técnica. En otros países ha llegado incluso a ser la base del currículo nacional de enseñanza de lenguas, como en Indonesia, Tailandia y Filipinas.

El enfoque basado en competencias acentúa el valor de los resultados, convirtiéndolos en la fuerza motriz de la enseñanza y del currículo. Estos resultados están indefectiblemente unidos al contexto situacional donde se van a aplicar, por tanto, se centra en aprendientes con necesidades lingüísticas muy específicas. Cada contexto educativo variará en el grado de establecer los objetivos y contenidos específicos del programa, un programa normalmente dirigido a la enseñanza con fines específicos. Auerbach (1986) distingue sus características generales:

1. La atención central en el desenvolvimiento en sociedad.
2. Sólo se enseñan aquellas formas/habilidades requeridas por las situaciones sociales que se van a encontrar los aprendientes. Estas formas están determinadas por análisis de necesidades.



3. Importancia de la actuación. Se acentúa el valor del comportamiento público sobre el conocimiento o la habilidad de hablar sobre la lengua.
4. El aprendizaje se divide en partes significativas: los objetivos se dividen en sub-objetivos para que los estudiantes tengan la sensación de progresar.
5. Los resultados son explícitos, concretados en términos de objetivos de la conducta, de manera que los estudiantes sepan qué comportamientos se esperan de ellos.
6. Evaluación continua. Hay una evaluación previa para determinar la falta de competencias, y una evaluación posterior gradual, hasta que dominen el nivel previsto.
7. La evaluación no se basa en exámenes escritos, sino en la habilidad de demostrar las conductas prefijadas.
8. Enseñanza individualizada, centrada en el alumno. Los objetivos se plantean en función de las necesidades individuales. La enseñanza no se encierra en el período de un curso; los estudiantes progresan a su ritmo y se concentran en las áreas en las que son menos competentes.

Como vemos, este enfoque, con ser comunicativo, centra toda la atención en el resultado de los aprendientes, obviando los factores metodológicos de la enseñanza. Se puede decir que "no importa qué metodología se emplee, siempre que procure resultados de aprendizaje" (Richards, 2006: 43). Las críticas al mismo sostienen que no es tan nítido como aparenta, ya que no siempre es posible objetivar las situaciones, sujetas a un sinnúmero de variables impredecibles, en tareas y competencias. Esto da lugar a un enfoque rígido y reduccionista del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, como hemos observado anteriormente, respecto al modelo basado en textos, puede servir como planteamiento inicial de una tarea (de hecho, como señala Richards, es similar a algunas versiones de la enseñanza por tareas), donde se fijan unos objetivos comunicativos en función de una situación y un contexto determinados.

#### 4. ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS.

La revisión anterior, junto con las implicaciones en el contexto chino, nos llevan a considerar de cerca la enseñanza por tareas, ya que ofrece un marco de referencia bastante flexible donde es posible integrar no sólo las tendencias del enfoque comunicativo, sino también modelos metodológicos más dispares, como el método ecléctico chino, en un enfoque más amplio, comunicativo, de la enseñanza.

El enfoque de enseñanza por tareas ha recibido un considerable empuje en los últimos años. Constituye el fruto de una labor de investigación amplia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que contempla el valor de la comunicación y la acción del aprendiente como mecanismos relevantes para adquirir el conocimiento y la habilidad necesarias para usar la lengua meta. La lingüística aplicada ha prestado una atención considerable a la aplicación de estas investigaciones en el modelo basado en tareas, por lo que constituye un ejemplo de método "iniciado académicamente" (Richards, 2006: 46). La aceptación e implementación continuada del mismo tras dos décadas ha procedido según la propia naturaleza flexible del enfoque, incluyendo paulatinamente aspectos que han demostrado ser de gran importancia en el aprendizaje, como la concienciación de los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. Estas últimas son un objeto de estudio actual en el contexto chino, ya que señalan una atención creciente en el alumno y propician un cambio de paradigma que, aunque lento y no falto de obstáculos, lleva un buen camino que, con el tiempo, dará sin duda resultados positivos. En el capítulo VII haremos referencia a las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje realizadas en China. Volvemos ahora la atención a la enseñanza por tareas, que servirá como fundamento de algunas propuestas prácticas de la enseñanza de español en el contexto chino (capítulo VIII).

#### 4.1. Definición y características de las tareas.

Una primera aproximación a la definición de la enseñanza mediante tareas ha consistido precisamente en la oposición al sistema procedimental clásico PPP (presentación, práctica, producción), ligado a la metodología audiolingual (Willis y Willis, 1996; Skehan, 1998; Richards, 2006). Primero se presentan ítems gramaticales concretos, explícita o implícitamente, a través de textos cortos o diálogos; el profesor explica las nuevas estructuras o las presenta de forma que puedan ser inducidas, comprobando que los estudiantes las han comprendido. Después, los estudiantes practican estas estructuras a través de ejercicios de repetición o sustitución, diseñados para la formación del hábito lingüístico: la automatización de las reglas gramaticales y la conversión del conocimiento declarativo en procedimental. En esta fase, los estudiantes no expresan significados personales, sino que se atienen a los significados dados de las oraciones a repetir o sustituir, generalmente desligados de un contexto unificado. Los ejercicios son lo suficientemente directos para no enturbiar el frágil conocimiento declarativo (Skehan, 1998: 93). Con la producción se pretende que los estudiantes hagan un uso comunicativo, más libre, de aquellas estructuras, pero la realidad ha demostrado que este resultado es más una exhibición del conocimiento lingüístico alcanzado que el producto de unas intenciones comunicativas personales. Para que esto fuera así, el proceso "debería implicar *incidentalmente* el uso de la forma meta" (D. Willis, 1996: 47):

En cambio, se convierte en una fase en que los estudiantes se afanan por demostrar la forma meta e, *incidentalmente*, dar la apariencia de usar la lengua para realizar un propósito comunicativo. En otras palabras, lo que obtenemos, desde el punto de vista del aprendiente, es una preocupación continuada por la *conformidad*, más que un intento de destacar su creciente competencia lingüística en el proceso de comunicación (Ibíd.).

Así pues, los estudiantes pueden aparentar que dominan unas formas lingüísticas determinadas, pero suelen fallar cuando se presenta la ocasión de utilizarlas para comunicarse:

El dominio es ilusorio. Aparece cuando hay un foco de atención a la conformidad, pero tan pronto como existe la necesidad de comunicarse fluidamente, se evapora (Ibíd.).

Frente al cuestionable resultado de una enseñanza centrada en el profesor o en los contenidos del sílabo (lingüístico o funcional), la alternativa de las tareas se presenta, desde el inicio del enfoque comunicativo, como una enseñanza centrada en los procesos comunicativos (aprender una lengua *a través de* la comunicación) y en los aprendientes. Las tareas son actividades que centran su atención en el significado y no tanto en la forma lingüística, e "implican a los aprendientes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta" (Nunan, 1989: 10). Una forma de definir las tareas consiste en indicar qué no son (J. Willis, 1996; Skehan, 1998):

- No ofrece a los aprendientes significados de otras personas para ser repetidos maquinalmente;
- No implican la práctica o la exhibición del conocimiento lingüístico, como las actividades del tipo "Describe el dibujo usando las palabras y frases de la lista", o "Pregunta a tu compañero si le gusta la comida de la lista, utilizando las formas ¿Te gusta...?";
- No están orientadas a la conformidad;
- No son actividades como:
  - completar un ejercicio de transformación;
  - preguntas y respuestas al profesor;
  - rellenar huecos.

J. Willis (1996: 53) define la tarea como "una actividad orientada a una meta, en la que los aprendientes utilizan la lengua para lograr un resultado real. En otras palabras, los aprendientes emplean cualquier recurso de la lengua meta que tengan a disposición para resolver un problema, hacer un puzzle, jugar a un juego, o compartir y comparar experiencias".

Martín Peris (2004: 28) ofrece una definición de tarea que reúne la mayor parte de los rasgos definidores que han propuesto autores como Candlin (1990), Nunan (1989), Long y Crookes (1992), Zanón (1990), J. Willis (1996), Skehan (1993), etc. Según el autor, una tarea es *cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella*, y posea determinadas características:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir de los aprendientes, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Seguidamente, Martín Peris describe las tareas en los siguientes términos:

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.
- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.
- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.
- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.

- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique.

La investigación sobre la enseñanza mediante tareas es abundante y está reflejada en distintas áreas educativas: en metodología de enseñanza, en las teorías sobre el currículo y en las teorías de adquisición de segundas lenguas (Martín Peris, 1999: 27). En cuanto a esta última, R. Ellis (2005c: 725) resume una serie de puntos de interés que son el resultado de veinte años de investigación por parte de numerosos autores:

1. La negociación de significado (Long, 1996) es mayor si la información proporcionada por la tarea se divide (Newton, 1991) y el resultado requerido es cerrado o convergente (Duff, 1986).
2. El diseño de tareas puede influir en si los aprendientes confían principalmente en su conocimiento lexicalizado o en el conocimiento basado en reglas de la L2, con el resultado de priorizar la fluidez o la complejidad (Skehan, 1996, 1998).
3. El diseño de tareas puede influir asimismo en las formas lingüísticas que los aprendientes emplean cuando realizan la tarea (Newton y Kennedy, 1996; Bygate, 1999).
4. Proporcionar oportunidades para una planificación estratégica de la realización de una tarea promueve la fluidez y la complejidad del uso de la lengua. En cambio, dar tiempo para la planificación "en línea" (monitorizar) conduce a una mayor precisión (Wendel, 1997; Ellis, 1987; Crookes, 1989; Ortega, 1999; Yuan y Ellis, 2003).
5. La atención a la forma, dirigida a características lingüísticas específicas e inducida en la realización de una tarea por medio de la negociación del significado (ej., peticiones de clarificación y reformulaciones), fomenta la adquisición de la

L2 (Nobuyoshi y Ellis, 1993; Ellis y Takashima, 1999; Doughty y Varela, 1998; Nicholas, Lightbown y Spada, 2001; Leeman, 2003)

6. La atención incidental a la forma también tiene lugar, de forma natural, en las interacciones de las tareas sin disturbar necesariamente el flujo comunicativo, y se puede dirigir a un amplio espectro de rasgos lingüísticos (Lyster y Renta, 1997; Samuda, 2001; Swain y Lapkin, 1998; Ellis, Basturkmen y Loewen, 2001).

En cuanto al diseño curricular, se han propuesto las tareas como las unidades de articulación de un nuevo tipo de sílabo, el "sílabo de procesos" (Martín Peris, 1999: 28) con el cual

... se pretende superar las deficiencias detectadas en los sílabos de contenidos, ya fueran estos estructurales o nocional-funcionales. Las tareas, como nuevas unidades-proceso, no sólo sustituyen a las antiguas unidades-contenido, sino que además incorporan en sí mismas los objetivos, los contenidos y la evaluación; son éstos, junto con la metodología, los cuatro elementos clásicos del currículo, y en este nuevo paradigma se activan todos ellos conjuntamente.

Los currículos de procesos tratan de emular en el aula las situaciones de uso real en las que se encuentran o se pueden encontrar los estudiantes en el contexto extraescolar, activando los procesos de uso y aprendizaje simultáneamente. El recorrido de los aprendientes es el contrario al que se producía anteriormente: en lugar de ir de la lengua a las actividades, el aprendizaje se conduce desde las actividades a la lengua. Esta distinción también se conoce como el cambio de programas sintéticos a programas analíticos (Wilkins, 1976). En los primeros, los estudiantes debían sintetizar las unidades lingüísticas presentadas de antemano en un uso comunicativo; en los segundos, el alumno realiza el análisis y la reflexión sobre la lengua a partir de la presentación de unidades de uso (cf. capítulo IV, 3)<sup>38</sup>. Martín Peris (2004: 22) ofrece el siguiente ejemplo ilustrativo, acerca de la expresión "me parece que no tienes razón" (tabla V-15):

---

<sup>38</sup> Conviene no confundir los *programas sintéticos* con los procesos de síntesis propuestos por Skehan, a partir del análisis realizado tras el acceso a unidades completas (modelos analíticos, tabla V-15).

Tabla V-15. Diferencias entre programas sintéticos y analíticos (Marín Peris, 2004: 22)

MODELO SINTÉTICO	MODELO ANALÍTICO
<p>El <b>PROGRAMA</b> presenta los siguientes <b>elementos</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema pronominal: <b>Me/Te/Le/Nos/Os/ Les</b></li> <li>- Conjugación del presente: <b>-o, -es, -e, -mos, -éis, -en.</b></li> <li>- Estructura <b>Pronombre personal + Verbo (parecer) + Que + Frase.</b></li> <li>- Etc.</li> </ul> <p>El <b>ALUMNO</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprende separadamente los elementos arriba enumerados.</li> <li>- Posteriormente los sintetiza aplicándolos a diferentes expresiones que puede llegar a formar y emplear, entre las que figuran la que hemos tomado como modelo y otras muchas posibles, por ejemplo éstas: <b>Me parece que no tienes razón</b> Le parece que no tienes pan ¿Me parece que no tengo hambre? Etc.</li> </ul>	<p>El <b>PROGRAMA</b> presenta <b>esta unidad</b>: <b>Me parece que no tienes razón</b></p> <p>Y propone su utilización global en una situación de uso concreto, por ejemplo, en una tarea en la que un grupo de seis alumnos han de llegar a tomar un determinado acuerdo.</p> <p>El <b>ALUMNO</b>:</p> <p>a) Entiende esa expresión globalmente en su funcionalidad; es decir, entiende que sirve para: <b>"disentir de la opinión del interlocutor"</b></p> <p>Así puede emplearla sin necesidad de entender por separado cada uno de sus constituyentes.</p> <p>b) De manera espontánea o bien inducida por las explicaciones explícitas, realiza los siguientes procesos analíticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de la referencia al locutor, al interlocutor, a un tercero: <b>Me parece/Te parece/Le parece.</b></li> <li>- Concordancia del verbo: Me parece <b>que</b> / Me parece bonito / Me <b>parecen</b> bonitos.</li> <li>- Etc.</li> </ul> <p>c) Más adelante <b>podrá aplicar</b> los procesos analíticos a <b>otras expresiones.</b></p>

Las tareas, en cuanto unidades de trabajo en el aula, constituyen un cambio importante en la forma de afrontar el componente procedimental del método o enfoque comunicativo. En ellas se integran los contenidos y los procesos de la comunicación como los factores determinantes del aprendizaje de la lengua, representando el auténtico cambio de paradigma de la enseñanza hacia la consideración del significado pragmático como mediador de la acción comunicativa. Proponen la realización de una actividad *representativa* de las que se llevan a cabo fuera del aula, en la medida en que reproducen los mecanismos de comunicación que tienen lugar cuando las personas se comunican en el "mundo real": focalización de la meta comunicativa, planes estratégicos, imprevisibilidad de desarrollo de la interacción, atención al contenido de los mensajes, etc. Pero su finalidad no es tanto la comunicación como el aprendizaje, por lo que la atención a la forma y a los recursos lingüísticos que el aprendiente debe interiorizar tienen que estar presentes en su diseño pedagógico. Es por ello que la enseñanza basa-



da en tareas está abierta a la inclusión de actividades *previas* y *derivadas* que pueden centrar su atención en el sistema lingüístico. A este respecto,

La enseñanza por tareas conjuga la práctica de la comunicación (actuación comunicativa lingüística) con la atención a los recursos lingüísticos necesarios. Así, podemos hablar de "contenidos necesarios para la comunicación" y de "procesos de comunicación" [...]:

CONTENIDOS NECESARIOS PARA LA COMUNICACIÓN	PROCESOS DE COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su conocimiento se adquiere mediante el estudio, la observación y la práctica.</li> <li>• En el aula, se trabajan en unas actividades que podemos llamar pre-comunicativas.</li> <li>• Los alumnos pueden hablar de ellos y demostrar su conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adquiere su dominio mediante la ejercitación.</li> <li>• En el aula, se trabajan en las actividades propiamente comunicativas.</li> <li>• Los alumnos pueden aplicarlos, generalmente de forma inconsciente.</li> </ul>

(Ibíd.: 17, 19).

Esta distinción se corresponde en gran medida con el modelo cíclico que señalaba Skehan respecto a los procesos analíticos y sintéticos (capítulo IV, 2.4). La distinción es asimismo importante para resaltar la importancia de los procesos de inferencia que tienen lugar en la comunicación. Martín Peris (Ibíd.: 19) señala a este respecto dos ejes fundamentales de las tareas:

- La creación del contexto en el cual se producirá el uso de la lengua que efectuarán los aprendientes.
- La asignación de una meta que hay que alcanzar (de índole extralingüística) y que proporcionará los objetivos de comunicación que, a su vez, generarán los respectivos planes estratégicos.

Estos factores están prácticamente ausentes en la enseñanza/aprendizaje centrado en los contenidos lingüísticos (según una metodología tradicional, como en China) o funcionales (programas nocio-funcionales). Lo interesante de la enseñanza por tareas es

que los contenidos lingüísticos y funcionales no se excluyen del tratamiento pedagógico, sino que pueden integrarse de diversas formas. Los distintos modelos estructurales de las tareas (entre otros, J. Willis, 1996; Skehan, 1998; Martín Peris, 2004) dan cuenta de las sucesivas fases por las que están constituidas, generalmente tres: fase inicial o pre-tarea, fase de ejecución y fase post-tarea. Estas fases se componen de actividades o sub-tareas que pueden desempeñar una amplia variedad de funciones, entre ellas, la necesaria atención a la forma lingüística (gramática, léxico, ortografía, pronunciación). Las actividades previas o derivadas pueden tener una cierta autonomía, pero su sentido está estrechamente ligado a la consecución de una fase central o *producto* (previas) o a la evaluación y reflexión del mismo (derivadas)<sup>39</sup>.

Para concluir esta caracterización de la tarea, Martín Peris recoge sus propiedades más importantes, resumidas a continuación:

1. Es unitaria, es decir, llevada a cabo en un periodo limitado, con un principio y un final. Las fases tienen dos funciones: delimitadora y orgánica (presentación, análisis de la adecuación al grupo, posibilidades de realización, etc.).
2. Es factible desde el nivel de lengua de cada alumno. Con un buen tratamiento didáctico (planteamiento, control, adecuación, modificación), cada alumno podrá realizarla de forma diferenciada (en relación con los puntos 3 y 6).

---

<sup>39</sup> Sigo la nominación de Martín Peris, quien señala (2004, 4-5): «...suele usarse indistintamente el mismo nombre para referirse a la “tarea final”, a las “tareas capacitadoras” o “posibilitadoras” (que se entienden como todas aquellas actividades de aprendizaje que se revelan necesarias para capacitar al alumno para la ejecución de la “tarea final”) y al conjunto de todas ellas, que se denomina sin más “tarea” o “tarea comunicativa”. Me parece útil distinguir no solo nominalmente, sino también conceptualmente, entre estos tres niveles o momentos, y por eso propongo llamar “tarea” (o “tarea de aprendizaje” o “tarea de aprendizaje comunicativo”) al conjunto de actividades; “producto” a la “tarea final”; y “actividades” en lugar de “tareas capacitadoras”, precisamente para resaltar que aquellas son un componente de la “tarea” [Con “previas” o “derivadas” (según se hagan antes o después de la fase central)] no solo incluiremos aquellas que le capaciten para elaborar el producto final, sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje».

3. Es realista, interesante y útil en el tema y contenido. Los alumnos han de percibir la tarea como algo real y coherente, han de poder interesarse por ella y al mismo tiempo ser capaces de llevarla a cabo.
4. Resulta próxima al mundo de intereses y vivencias del alumnado. Importante para el carácter significativo del uso comunicativo.
5. Está vinculada a los objetivos del currículo. No hay que olvidar que los objetivos y procesos de comunicación son un mecanismo al servicio del aprendizaje.
6. Está abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado. El interés despertado puede canalizarse en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la tarea, tanto en lo que respecta a los aspectos comunicativos, como a los del aprendizaje. En este sentido, se puede afirmar que las tareas fomentan el desarrollo de las estrategias de comunicación y de aprendizaje.
7. Es evaluable por el alumno que la realiza. Esta propiedad tiene relación con el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Los alumnos, en su condición de agentes de las tareas, han de ser capaces de reconocer en ellas los objetivos, procedimientos y componentes y de evaluar su correcto desarrollo.

#### **4.2. Modelos de enseñanza mediante tareas (como unidades de trabajo).**

La mayor atención a contenidos o a procesos comunicativos se ve reflejada, además de en las distintas variedades metodológicas, en formas diferentes de enfocar la enseñanza por tareas. Así, existen modelos que centran más su atención en las tareas orientadas a las estructuras lingüísticas (Fotos y Ellis, 1991; Gómez y Zanón, 1999), y modelos más orientados a los procesos comunicativos (D. Willis, 1993; Long, 1988). Si las tareas resultantes de unos pueden carecer de naturalidad, las de otros no ofrecen medios para asegurar un desarrollo de la interlengua (Skehan, 1998: 122-5). J. Willis (1996) y Skehan (1998) ofrecen modelos más elaborados que tratan de situarse en un

término medio, combinando contenidos y procesos comunicativos en el diseño de las tareas:

... el reto es canalizar los recursos de atención para que haya una consideración equilibrada en la comunicación, por un lado, y por otro, en la forma, en un sentido general, de manera que ninguno domine al otro (Skehan, 1998: 126).

**4.2.1. Jane Willis (1996)**

J. Willis (1996) parte de dos usos diferentes de la lengua, dependientes de las circunstancias de la comunicación: uso privado y uso público. Con ello enmarca dos tipos de producción, espontáneos o planificados, que requieren distintos procesos y una atención diferenciada a la fluidez y a la precisión, al mayor empleo de bloques léxicos y a la precisión gramatical, respectivamente. La incorporación del uso privado y del uso público en la tarea tiene lugar en la fase central, en dos sub-fases: la *tarea* propiamente dicha y la fase del *informe* ("report"), que tiene lugar tras una actividad de *planificación* (fig. 5-3).

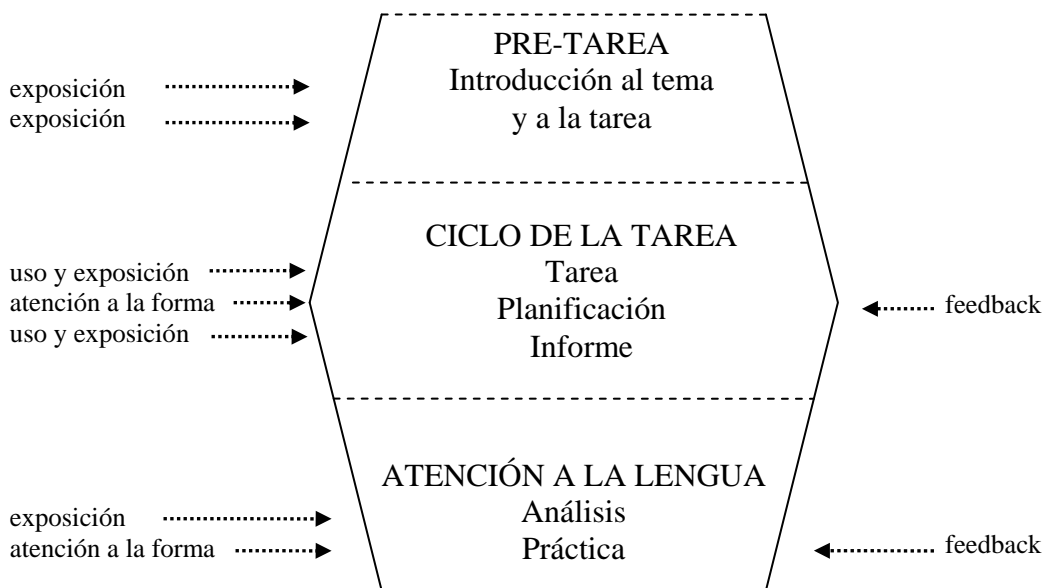


Figura 5-3. Modelo de enseñanza mediante tareas de J. Willis (1996a: 60)

Para la primera etapa, PRE-TAREA, Willis señala actividades introductorias con varios propósitos: activar el conocimiento esquemático del tema a tratar, exponer muestras de lengua reales y ofrecer la ocasión de que los estudiantes atiendan a la forma y se fijen en las palabras y frases que se encontrarán después. Dependiendo de la tarea y de la preparación de los estudiantes, las actividades pueden variar más o menos en su naturaleza. Willis señala algunas (p.56):

Introducción al tema y a la tarea.

- El profesor ayuda a los estudiantes a entender el tema y los objetivos de la tarea, por ejemplo, mediante la lluvia de ideas, el empleo de imágenes, mímica o experiencia personal.
- Los estudiantes pueden realizar pre-tareas, por ejemplo, juegos basados en palabras extrañas, relacionadas con el tema de la tarea.
- El profesor puede subrayar palabras y frases útiles, pero no enseñaría nuevas estructuras de antemano.
- Los estudiantes pueden disponer de un tiempo de preparación para pensar en cómo hacer la tarea.
- Los estudiantes pueden escuchar la grabación de una tarea ya realizada (siempre que no les ofrezca la solución de la tarea a realizar).
- Si la tarea está basada en un texto escrito, los estudiantes pueden leer parte del mismo.

La fase central se denomina CICLO DE LA TAREA. Vemos que la tarea propiamente dicha tiene un carácter anticipatorio; constituye sólo la parte inicial del ciclo que será completado con un informe, previamente planificado. Las pautas para su realización nos ayudarán a entender esta secuencia (p. 56-7):

Tarea.

- La tarea se hace en grupos o en parejas y ofrece a los estudiantes la oportunidad de utilizar cualquier lenguaje que tengan a disposición para expresar lo que deseen. Esto puede tener lugar en respuesta a la lectura de un texto o a la audición de una grabación.
- El profesor pasea por la clase y supervisa, animando a los estudiantes de forma comprensiva a comunicarse en la lengua meta.

- El profesor ayuda a los estudiantes a formular lo que quieren expresar, pero no inter- vendrá en corregir errores formales.
- Se acentúa el habla espontánea y con carácter exploratorio. Se busca crear confianza de- ntro de la privacidad de los grupos pequeños.
- El éxito en lograr las metas de la tarea ayudará en la motivación de los estudiantes.

#### Planificación.

- Fase de preparación para la próxima sub-tarea, en la que se pide a los estudiantes que expongan un breve informe a toda la clase sobre cómo han hecho la tarea y cómo fue el resultado.
- Los estudiantes hacen un borrador y ensayan lo que quieren decir o escribir.
- El profesor se mueve entre los estudiantes para aconsejarles sobre el empleo lingüístico, sugiriendo frases y ayudándoles a corregir y pulir su lenguaje.
- Si el informe es escrito, el profesor puede animar a los estudiantes para que lo co-editen y usen diccionarios.
- Se pone el énfasis en la claridad, organización y precisión, adecuados para la presenta- ción pública.

#### Informe.

- El profesor pide a algunas parejas que expongan un breve informe a toda la clase, de manera que cada uno pueda comparar los resultados, o bien realizar una encuesta. (De- be haber algún propósito para que los demás escuchen). A veces sólo uno o dos grupos exponen completamente; otros comentan y añaden puntos extra. La clase puede tomar notas.
- El profesor modera las exposiciones, comenta su contenido, tal vez parafrasea pero no ofrece una corrección abierta en público.

#### Audición post-tarea.

- Los estudiantes escuchan la grabación de la misma tarea realizada fluidamente, compa- rándola con la forma en que aquéllos la realizaron.

La siguiente etapa centra la ATENCIÓN A LA LENGUA a través de explicaciones gramaticales y actividades basadas en la repetición de patrones, selección de formas

correctas léxicas y gramaticales, sustituciones, etc. Lo importante es que, al contrario que en otros modelos, la atención a la lengua viene después de la realización y el informe de la tarea, lo que indica que no existen unos elementos lingüísticos prefijados, sino que el uso de los mismos, como recurso necesario para la comunicación, es prioritario. La función pedagógica de la tarea, sin embargo, no se completa sin una debida "toma de conciencia" de la gramática y el léxico empleado, una interiorización que se realiza a través de la práctica formal, pero que el aprendiente puede relacionar con las funciones comunicativas para las cuales han servido estos elementos. Se asume, por tanto, que la lengua meta se puede utilizar en principio para cubrir unos determinadas propósitos de comunicación, aun a riesgo de proceder de manera insegura, "exploratoria". Se ofrecen las condiciones para que la atención a la forma en distintas fases (*planificación, análisis y práctica*) dé lugar a la reestructuración necesaria para el desarrollo de la interlengua del aprendiente. Éste podrá, pues, notar las diferencias entre sus primeras hipótesis y el uso gramatical correcto. Los procesos de reestructuración y consolidación toman como referencia general el propósito comunicativo que ha contextualizado y ha dado sentido al empleo de la lengua. La reflexión sobre la lengua está conducida por actividades clasificadas en dos sub-fases, *análisis y práctica* (p. 57-8):

#### Análisis.

- El profesor propone tareas centradas en el sistema lingüístico, basadas en los textos que han leído los estudiantes o en las transcripciones de las audiciones que han escuchado.
- Algunos ejemplos:
  - Encuentra palabras o frases relacionadas con el título o el tema del texto.
  - Lee la transcripción; encuentra palabras terminadas en -s o -'s y di qué da a entender esta s<sup>40</sup>.
  - Encuentra todos los verbos en pasado simple. Di cuáles se refieren al pasado.
  - Subraya y clasifica las preguntas de la transcripción.
  - El profesor inicia las actividades, los estudiantes continúan; a menudo en parejas.
  - El profesor se mueve por la clase para ayudar; los estudiantes pueden hacer preguntas individuales.

---

<sup>40</sup> Se refiere al plural y al genitivo sajón del inglés.

- En la puesta en común, el profesor revisa los análisis, posiblemente escribiendo elementos lingüísticos relevantes en la pizarra, en forma de listas. Los estudiantes pueden tomar notas.

Práctica.

- El profesor conduce actividades de práctica si es necesario, basadas en el análisis lingüístico previo, o usando ejemplos del texto o la transcripción.
- Las actividades de práctica pueden incluir:
  - Repetición coral de las frases identificadas y clasificadas.
  - Juegos de memoria basados en ejemplos parcialmente borrados, o usando las listas de la pizarra.
  - Completar oraciones (propuestas por un equipo u otro).
  - Juego de Kim<sup>41</sup> (en equipos) con nuevas palabras y frases.
  - Uso de diccionarios sobre nuevas palabras del texto o la transcripción.

Como se puede apreciar por los ejemplos, el modelo aceptaría una cantidad importante de actividades de refuerzo, reflexión, análisis y práctica. También ofrece la suficiente flexibilidad para incluir tareas sencillas y complejas. J. Willis (1996, 1998) señala una tipología de tareas según seis clases, indicando que cualquier tema puede dar lugar al desarrollo de seis tipos diferentes de tareas (fig. 5-4):

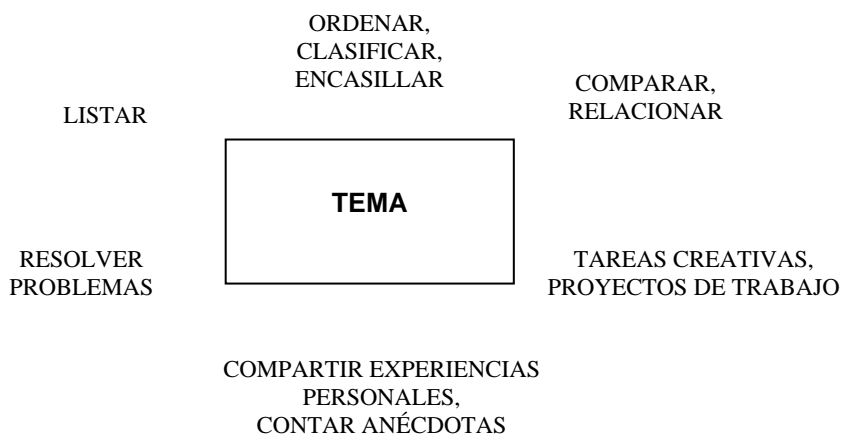


Figura 5-4. Tipología para el diseño de tareas, J. Willis, 1998.

<sup>41</sup> Juego de memoria que consiste en presentar una serie de objetos o palabras durante unos segundos, ocultarlos seguidamente y ver quién recuerda más elementos.



Cada tipo implica —señala la autora— distintos procesos cognitivos. En los tres de arriba, la complejidad cognitiva va en aumento desde la izquierda a la derecha; son en general más sencillos que los tres de abajo, que pueden requerir operaciones cognitivas complejas o combinaciones de tipos de tarea más simples. Por ejemplo, si el tema es la familia, se pueden diseñar tareas según el tipo de acción requerida:

- Dibuja el árbol de familia de la familia de tu compañero/a (ordenar).
- Comprueba si hay más hombres que mujeres en la familia de tu compañero/a (comparar).
- Piensa en los tres principales problemas que un padre de familia puede tener, con niños menores (listar).
- ¿Qué soluciones sugieres? (solución de problemas).
- Piensa en alguna anécdota graciosa con tu familia: en casa, en un picnic, en la playa... Intenta contarla a tus compañeros (compartir experiencias).
- Si eres o fueras padre, ¿cómo te gustaría que fuese la educación de tus hijos? Señala actividades imprescindibles, importantes y poco importantes extraídas de esta encuesta, e intenta exponer tus razones (tareas creativas).

#### **4.2.2. Peter Skehan (1996, 1998).**

Skehan (1996, 1998) sostiene que la competencia lingüística se compone de conocimiento basado en reglas y de conocimiento léxico, incluyendo en él las expresiones fijas de las que hacemos un uso considerable cuando nuestras actividades comunicativas están sometidas a la presión del tiempo real. Cuando nuestro uso de la lengua requiere una planificación se activan los procesos que ponen en funcionamiento el conocimiento gramatical, dando lugar a producciones más precisas. Cuando nos comunicamos fluidamente, en cambio, hacemos uso de modos de procesamiento lexicalizados, frases prefabricadas que requieren menos recursos mentales y nos permiten manejar otros aspectos de la comunicación. Por tanto, hacemos uso de un sistema de modo dual,

por el cual cambiamos de un modo a otro según la presión comunicativa, la necesidad de ser precisos, etc. (Capítulo IV, 2.2):

Los hablantes nativos pueden moverse con gran flexibilidad entre lo que Widowson (1989) denomina accesibilidad y analizabilidad. Por un lado, bajo la presión del tiempo, los usuarios recurren a un considerable corpus de asociaciones culturales y asunciones compartidas. En estas circunstancias, pueden desplegar un sistema lexicalizado eficiente que se encuentra fácilmente disponible. Por otro lado, los hablantes nativos disponen de recursos, cuando son necesarios, para estructurar el lenguaje en un sistema basado en reglas, y para utilizarlo de forma creativa. Dado el tiempo suficiente y la capacidad de procesamiento, éstos pueden utilizar el sistema para ajustar significados de forma más precisa (Skehan, 1996: 22).

¿Cómo se relaciona este sistema de modo dual con la enseñanza mediante tareas? Skehan señala que los estudiantes que siguen un aprendizaje por tareas tienen un problema principal, y es que trabajan bajo la presión del tiempo y con la necesidad de comunicar, por lo que recurren más a estrategias de comunicación y a bloques léxicos prefabricados y menos a la atención en la forma lingüística, necesaria para el desarrollo de su interlengua. Según el diseño de las tareas que hasta entonces se proponían, estos aprendientes no disponían de los suficientes recursos para atender a "demasiadas cosas a la vez". Es necesario, pues, atender también a la estructura lingüística para posibilitar la adquisición de la L2. Skehan propone tres metas generales que articulan el diseño de tareas: precisión, complejidad y fluidez.

- La precisión es la forma correcta de producción lingüística según el sistema de reglas de la lengua meta.
- La complejidad tiene que ver con la elaboración o ambición del lenguaje producido. ¿Hasta qué punto recurren los aprendientes a frases prefabricadas o a rutinas establecidas, y hasta qué punto necesitan expandir sus recursos lingüísticos para hacer frente al reto comunicativo? El proceso que permite al aprendiente producir un lenguaje más complejo de forma progresiva es la reestructuración, esto es, la voluntad y la capacidad de reorganizar su propio sistema lingüístico subyacente, en desarrollo; enmarcar y pro-

bar nuevas hipótesis y después actuar en función del feedback recibido de tal experimentación.

- La fluidez se refiere a la capacidad del aprendiente de producir lenguaje en tiempo real sin pausas indebidas o dudas. Es probable recurrir a modos más lexicalizados de comunicación, ya que las presiones de una producción lingüística en tiempo real se pueden sostener evitando el cálculo excesivo de reglas. (Skehan, 1996: 22).

El modelo de implementación de tareas que ofrece Skehan (1998) responde a un enfoque cognitivo del aprendizaje, ya que trata de equilibrar los modos del sistema interlingüístico según el grado de dificultad que pueden ofrecer las tareas. La dificultad no sólo se mide en términos de complejidad sintáctica y léxica (factores del lenguaje), sino que puede analizarse según factores cognitivos como (Skehan, 1996, 2001):

- La familiaridad de la información. ¿Requieren las tareas un material ya conocido y almacenado en la memoria, o un material nuevo menos organizado?
- La naturaleza de la información: abstracta vs. concreta.
- El grado de estructuración de la información (narrativa, descriptiva, basada en esquemas culturales, etc.)
- Operaciones mentales requeridas. ¿Hay que transformar o manipular la información?
- Complejidad del resultado (una encuesta, un informe, una receta, una carta...).

La atención del aprendiente —sostiene Skehan— está limitada; necesita centrarse en aspectos lingüísticos y cognitivos. Por tanto, *la realización de actividades que reduzcan la carga cognitiva incrementará la capacidad de atención del aprendiente para concentrarse más en factores lingüísticos* (1996: 25). Es decir, si el aprendiente emplea menos tiempo preguntándose cómo se hace la tarea, su atención se dirigirá mejor a los detalles lingüísticos que se están utilizando. Asimismo, es posible identificar las características del diseño de las tareas que fomentan más la precisión, la complejidad o la fluidez. Así, se ha podido demostrar (Foster y Skehan, 1994) que distintos tipos de tareas (concretamente, Intercambio de información personal; Narración; Toma de decisión) conducen a diferentes niveles de complejidad en el lenguaje producido, con un efecto distinto en el

grado de precisión alcanzado. Lo importante es elegir la tarea más adecuada para un determinado grupo de aprendientes, relacionando su competencia actual con el nivel de dificultad observada tras el análisis. La forma en que se implemente la tarea tendrá un efecto poderoso en el valor de la tarea misma, por tanto, el factor más importante que puede garantizar su éxito se sitúa en la metodología (concretamente, en el componente procedimental).

Skehan señala cinco principios de la enseñanza por tareas (1998: 130-2):

1. *Elegir una gama de estructuras-meta.* Por un lado, está demostrado que no se puede pretender que los aprendientes adquieran una serie de estructuras lingüísticas sin más; es necesario que se activen los procesos internos dependientes de la necesidad e interés en usar la lengua para algún fin significativo. Por otro lado, debe haber cierta sistematicidad en el desarrollo lingüístico, para lo cual debe existir un método que haga un seguimiento de la interlengua de los aprendientes. La elección de estructuras debe ser lo suficientemente amplia y flexible para contener aquellas que más y mejor se pueden utilizar en el desarrollo de la tarea (ver principio 5).
2. *Elegir las tareas que se adapten al criterio de utilidad.* Combinado con el principio 1, la intención es que las tareas pueden diseñarse junto con las actividades relevantes de apoyo para hacer más fácil el uso de estructuras sin que éstas sean obligatorias.
3. *Secuenciar las tareas para lograr un desarrollo equilibrado de los objetivos.* Precisión, fluidez y complejidad deben estar bien repartidos en esta secuenciación, articulada en un plan didáctico amplio.
4. *Maximizar las oportunidades de la atención a la forma a través de la manipulación atencional.* Obligar el uso de estructuras específicas no es efectivo: lo que se necesita es proporcionar el mayor número de oportunidades posible para atender a la forma en el contexto de un uso significativo de la lengua. Este principio es central en este enfoque, siendo los demás dependientes del mismo.
5. *Utilizar ciclos de evaluación.* Una clave para asegurar el carácter sistemático de la adquisición o el desarrollo de la interlengua es estimular a los aprendientes a que se

impliquen en ciclos evaluativos. El objetivo de la enseñanza no debería ser tanto la interiorización de determinadas estructuras como la posibilidad de que lo aprendido se vea reflejado en las sucesivas actividades de los aprendientes. Para ello, éstos pueden ensayar un inventario de lo aprendido y seguirlo de cerca, de manera que se puedan proyectar planes futuros de aprendizaje. Esto implica una prioridad en la enseñanza por tareas, que es movilizar los recursos metacognitivos del aprendiente para que éste haga un seguimiento de lo que lleva aprendido, y de lo que le falta por aprender.

Skehan, como Willis, distingue tres etapas en la implementación de las tareas: pre-tarea, durante la tarea y post-tarea. A diferencia de Willis, su modelo no ofrece una tipología de actividades concretas repartidas en los niveles, sino más bien una guía conceptual de referencia para la incorporación de las mismas (tabla V-16).

Tabla V-16. Etapas en la implementación de la tarea (Skehan: 1998: 24).

	Propósitos de la fase	Ejemplos / factores
Pre-tarea	Cognitivo: - Facilitar la carga de procesamiento	- Introducir del tema - Aclarar ideas, - Observar; - Hacer tareas similares - Planificar
	Lingüísticos: - Introducir nuevos elementos lingüísticos. - Incrementar las oportunidades de reestructuración de la interlengua. - Movilizar y reciclar el lenguaje (almacenado, pero no activo). - Empujar a los aprendientes a interpretar la tarea de forma más exigente (hacer que sean más ambiciosos en lo que intentan decir).	- Enseñanza explícita - Enseñanza implícita - Concienciación lingüística (actividades de exploración textual; cf. Willis).
Durante la tarea	Manipular la atención del aprendiente	- Presión del tiempo (si es mayor, habrá menos atención a la forma). - Modalidad hablada (requiere más fluidez) o escrita (requiere más precisión). - Ayudas visuales (o de otro tipo). - Sorpresa (información adicional a mitad de tarea). - Metas de los aprendientes (ideas propias)

		de los estudiantes sobre qué hacer durante la tarea).
	Decidir pedagógicamente cómo extender los procedimientos de las tareas.	- Planificación e informe (Willis, 1996).
Post-tarea	Dirigir la atención a la forma	- Actuación pública - Grabación y análisis
	Reestructuración (reflexión y consolidación): notar la diferencia ( <i>noticing the gap</i> ).	Actividades relacionadas con: - Identificar y consolidar elementos lingüísticos. - Clasificar (estructural y semánticamente). - Hipotizar, comprobar. - Exploración intralingüística. - Búsqueda de patrones. - Rememorar o reconstruir textos.

### 4.3. Problemas observados en la enseñanza por tareas.

Por su relevancia respecto a los problemas que podemos encontrar en la implementación de las tareas en el contexto chino de enseñanza, conviene extraer los principales problemas observados en la puesta en marcha de este enfoque. Richards (2006) resume en cinco los aspectos que merecen más atención:

- Hay pocas evidencias de que la enseñanza por tareas sea más eficiente que la del enfoque procedimental PPP.
- El criterio de selección de la secuenciación de tareas es también problemático, como lo es el problema de la precisión del lenguaje.
- Las tareas pueden servir para desarrollar la fluidez a expensas de la precisión.
- Las cuestiones referentes al contenido son también de importancia secundaria.
- Se incide más en los procesos que tienen lugar en el aula que en los resultados a obtener, de manera que en cursos donde importan los resultados obtenidos en los exámenes y las necesidades lingüísticas concretas (más que las habilidades generales de comunicación), la enseñanza por tareas puede parecer demasiado vaga como metodología a adoptar y se suele considerar como una moda pasajera.

## 5. CONCLUSIONES.

En este capítulo hemos descrito, desde un punto de vista teórico de la metodología de enseñanza, el método vigente en las universidades chinas, que resume y especifica la descripción del manual y de la actuación en el aula desarrolladas en el capítulo II. Una atención detenida a las diferencias de los dos paradigmas de enseñanza, representantes de los cambios generales que la didáctica de lenguas ha experimentado en Occidente, ha evidenciado la necesidad y la posibilidad del cambio de paradigma en China. Partiendo de una revisión general (apartado 2), y finalizando en una descripción de la variedad del enfoque comunicativo de enseñanza mediante tareas (apartado 4), se han revelado algunas características cuya posibilidad de aplicación en el contexto chino favorecerían ese cambio de paradigma:

- Las aportaciones de la gramática cognitiva, que propiciarían el uso significativo y comunicativo de la gramática en su estudio.
- La enseñanza basada en textos, por cuanto el texto (escrito) representa un factor de importancia crucial en la cultura china de aprendizaje.
- La enseñanza mediante tareas, especialmente por su naturaleza flexible, que permite la integración de procesos tradicionales de aprendizaje en un marco significativo.





## CAPÍTULO VI

### Cambio de paradigma en China. Retos y posibilidades.

"If you say you are eclectic but cannot state the principles of your eclecticism, you are not eclectic, but merely confused"

(Henry Widdowson).

#### INTRODUCCIÓN.

En China, las actividades comunicativas todavía se contemplan como un recurso añadido, marginado del núcleo principal de enseñanza que hemos descrito en los capítulos II y V. Al no existir un rechazo del método tradicional, es fácil deducir que la integración de aquellas actividades en la metodología no sea una tarea fácil. Dado que hoy en día disponemos de una tipología bastante amplia, que además cuenta con una guía pedagógica para el profesor, podemos descartar la carencia de procedimientos como causa del problema del cambio de paradigma en China. La razón más obvia reside en la incompatibilidad del método ecléctico chino con el desarrollo de la competencia comunicativa, y la causa inmediata de la persistencia de este método la encontramos en el sistema evaluativo, que mide el conocimiento de la L2 de los estudiantes por su competencia gramatical y su capacidad de traducir, primordialmente. En el capítulo II analizábamos el curso nuclear de la enseñanza del español en las universidades, y vimos cómo la presentación de contenidos y procedimientos se dirigía a favorecer, sobre todo, la realización de los exámenes. Cortazzi y Jin (1996) describen este curso para la enseñanza de inglés (igual que para la enseñanza de español) y llegan a la conclusión de que

...no es fácil cambiar esta situación, ya que los cursos están íntimamente ligados al sistema nacional de exámenes. Un cambio efectivo es imposible llevarse a cabo a no ser que cambie el sistema de exámenes. Sin embargo, este cambio en sí mismo sería insuficiente, ya que el enfoque de enseñanza se ha institucionalizado como parte de una cultura china de aprendizaje (1996: 184).

Así, un profesor que quiera incorporar una novedad metodológica que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos, en el contexto universitario, tendría que hacerlo de forma limitada, ya que está obligado a ajustar su enseñanza a las necesidades curriculares del estudiante: aprobar los exámenes. Consideramos a continuación el factor administrativo y la cultura china de aprendizaje como dos aspectos generales de la dificultad que encuentra el cambio de paradigma en China. Aunque presentados separadamente, ambos factores están estrechamente unidos en el contexto sociocultural, no sólo históricamente, dado el valor ancestral de la educación desde el prisma confucionista, sino (y también como influencia de esta tradición histórica) por el poder actual que ejercen los órganos del gobierno chino en la materia educativa. Podemos destacar una actitud general (cultural e histórica) hacia lo extranjero como algo que debe ser filtrado y puesto en relación con la cultura china, de manera que cualquier producto o ideología tiene la apostilla "... con características chinas"<sup>42</sup>: el comunismo o el capitalismo en China no se puede entender sin esa impronta. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, no es extraño suponer que esta actitud esté presente. Prueba de ello es la alusión constante a la tradición educativa china como elemento integrador de los métodos eclécticos que incorporan lo comunicativo. Ouyang (2000: 402) señala expresamente un enfoque comunicativo "con características chinas", pero, como veremos, esta postura no es arbitraria, no obedece a un sentimiento patriota in-

---

<sup>42</sup> Las huellas históricas de esta actitud sociocultural se remontan a la dinastía Zhou (1122-221 a.C.), con la máxima *yi xia bian yi* (以夏变夷), es decir, "cambiar a los bárbaros según la forma china". Actualmente todavía se escucha la máxima del Movimiento de Occientalización del siglo XIX, *zhong xue wei ti, xi xue wei yong* (中学为体, 西学为用), "el estudio/aprendizaje chino en lo esencial; el estudio/aprendizaje occidental para lo útil" o su versión simplificada *zhongti xiyong* (中体, 西用). (Ver Capítulo I, 1.8).

condicional sino a la necesidad de considerar el contexto social, cultural y político, dentro y fuera del aula, para que funcione cualquier modelo de implementación del enfoque comunicativo en China. Como ha demostrado la breve historia de este enfoque en China (apartado 3), no tener en cuenta estos factores y pretender exportar idénticos los modelos occidentales puede acarrear más problemas y rechazos de los esperados. Otro factor, más específico de la cultura china de aprendizaje, pero no menos relacionado con cuestiones administrativas históricas, ligadas al confucianismo, es el de la integración de la moralidad y el conocimiento en la enseñanza (esquema *jiao shu yu ren*), que podemos detectar incluso en el programa oficial de la enseñanza de español en las universidades, como ya hemos referido en varias ocasiones.

## 1. LA CUESTIÓN POLÍTICA.

Podemos pensar, dada la conocida práctica de censura y la limitada libertad de expresión pública en China, que la situación de enseñanza de lenguas extranjeras se corresponde con una política educativa que busca mantener unos valores sociales y un control en la expresión individual. En este sentido, Widdowson señala el factor de la *autoridad* como un aspecto relacionado con el paradigma estructural:

Con su atención puesta en la transmisión y la conformidad, [el punto de vista del significado como *medio*] fomenta la conservación de los valores sociales establecidos y es consistente con un concepto de educación definido como la forma de mantener las convenciones y de persuadir a la gente de que las acepten. Tal ideología no concuerda con el espíritu de nuestra era, al menos tal y como éste se percibe en algunas partes del mundo. Éste se ha puesto en duda en los terrenos donde se perpetúa la ley del privilegio y se niegan los derechos de autodeterminación y desacuerdo (1990 p. 122).

Asimismo, D. Willis (1996) caracteriza el procedimiento didáctico PPP (presentación, práctica, producción), típicamente audiolingual, como una ejercitación conductista que busca la *conformidad* a unas formas y significados establecidos de antemano (por el programa y el profesor) en lugar de fomentar la precisión y la fluidez lingüística del aprendiente:

La precisión debería describir la relación entre la intención (lo que se pretende comunicar) y lo que se realiza en la comunicación. La práctica controlada en el aula no se preocupa por la precisión en este sentido, sino que se diseña para asegurar que los aprendices produzcan lenguaje según la forma o las formas requeridas por el profesor [...] La creencia que hay detrás de la secuencia PPP parece ser que si se presenta un ítem a los aprendientes y éstos tienen tiempo de practicarlo bajo el control del profesor, entonces seguirán hasta incorporarlo a una etapa de producción — que la *conformidad* apunta directamente al dominio (pp. 45-46).

La mayor atención al contexto sociocultural como factor determinante del tipo de modelo de enseñanza comunicativa aplicable, hace que el factor político sea un tema central del paradigma comunicativo:

La enseñanza de la lengua está inextricablemente asociada a la política educativa de la lengua. Desde una perspectiva intranacional e internacional, los diversos contextos sociopolíticos acuerdan no sólo una serie diversa de objetivos de enseñanza de lenguas, sino también una serie diversa de estrategias de enseñanza. El diseño de programas y su implementación dependen de la negociación entre políticos, lingüistas, investigadores y profesores (Savignon, 2002: 20).

Sin duda, la conformidad a unos determinados significados, según el criterio de una política educativa que busca conservar los valores socioculturales propios, al margen del mundo, es un factor a tener en cuenta en el retraso histórico de los intentos "oficiales" chinos de aplicar una metodología comunicativa en las aulas. Hoy en día, no obstante, el carácter aperturista de China y el auge económico favorece las relaciones internacionales y, por tanto, la competencia comunicativa e intercultural es más una necesidad que una elección caprichosa a tener en cuenta por el sistema educativo. Sería difícil sostener que la autoridad, aún estando presente en la dirección de las formas de enseñanza de lenguas extranjeras, se basa en los principios de mantenimiento de convenciones, o de conservación de los propios valores sociales, para limitar un aprendizaje más liberal y centrado en la comunicación. De hecho, las pautas de los programas oficiales de inglés fomentan la enseñanza comunicativa. En 1993, el diseño curricular para la enseñanza de inglés en las escuelas secundarias declaraba abiertamente:

La forma lingüística debe combinarse con su significado y con lo que los estudiantes piensan y quieren decir. Debería prestarse especial atención en convertir las habilidades lingüísticas adquiridas a través de la práctica en la capacidad de usar la lengua para el propósito de la comunicación [...] Cuando los estudiantes se den cuenta de que pueden

comunicarse en inglés, continuarán aprendiendo con más interés y motivación (Ministerio de Educación de la R. P. de China, 1993; tomado de Adamson y Morris, 1997: 22-23).

En la revisión de este currículo publicado en 2001 se fomenta incluso el aprendizaje basado en tareas, considerado como "altamente apropiado para alcanzar el objetivo de la competencia comunicativa y el desarrollo personal completo a través del enfoque integral, no discreto, de los usos lingüísticos (Wang Qiang, 1999; citado por Zheng y Adamson, 2003). Aunque — como señalan Zheng y Adamson— "este enfoque tiene todavía que extenderse en los libros de texto y los cursos de formación" (p. 4), no es suficiente con ello. El Ministerio de Educación encargó a David Nunan, uno de los investigadores más dedicados a la enseñanza por tareas, la adaptación del manual de inglés por tareas *Go for it!* (1998) para la enseñanza secundaria, que se editó en 2005. Habiendo preguntado por el uso del mismo en Shenyang, capital de Liaoning, en uno de los centros de enseñanza más prestigiosos (Shi Yan), servidor descubrió que el empleo del profesor y los estudiantes del libro se limitaba únicamente a una presentación gramatical secundaria (lo que no deja de sorprender), omitiendo la realización del asunto principal, las tareas. Los profesores aún no confían en las posibilidades de un enfoque fundamentalmente comunicativo, y aún recurren a manuales más tradicionales que inciden en la práctica monótona y repetitiva de estructuras lingüísticas. Muchos alumnos, en cambio, lamentan este hecho, pues sí les gustaría seguir únicamente el libro de Nunan. Del mismo modo ocurre en la enseñanza de español en las universidades: los métodos comunicativos son sólo un recurso secundario, nunca el núcleo del sílabo. La actitud de los profesores no es, sin embargo, arbitraria, sino que responde a las necesidades curriculares impuestas por el sistema de exámenes. Las sugerencias administrativas, pues, parecen quedar en papel mojado en la medida en que el sistema evaluativo, a través de los exámenes nacionales, sigue valorando en un grado desproporcionadamente mayor la competencia gramatical y la capacidad de traducción del aprendiente. El examen de inglés, tras seis años de enseñanza secundaria, se compone de:

- Una sección de selección múltiple y de rellenar huecos, centrada en elementos discretos gramaticales: 30%.
- Test de comprensión escrita: 27%.
- Ejercicio de corrección de errores y expresión escrita: 23%.
- Test de comprensión oral (desde 2002): 20%.

Este examen, apodado "sordomudo" antes de 2002, (ahora sería sólo "mudo", por la ausencia de la expresión oral), limita notablemente la actuación del profesor que quisiera seguir las pautas sugeridas por el currículo oficial y por un sílabo que incorporase un material comunicativo. El docente, por tanto, debe seguir ofreciendo explicaciones gramaticales exhaustivas durante una buena parte de la clase (alrededor del 50% del tiempo), junto con traducciones y ejercicios repetitivos. El libro de texto de inglés más utilizado en la enseñanza secundaria<sup>43</sup>, si bien contiene aspectos diseñados para el desarrollo de la competencia comunicativa (presentación de diálogos al estilo nociofuncional y fragmentos de lectura contextualizados) todavía hace concesiones a la forma tradicional de enseñanza en China:

El enfoque estructural (con una progresión gramatical lineal y la atención a los patrones oracionales) y el audiolingualismo (con ejercitaciones recursivas para ayudar a la memorización) están presentes, pero los métodos para desarrollar la destreza de lectura, por ejemplo, pone el énfasis en el significado —en lugar del procedimiento del método de gramática-traducción, consistente en analizar la composición lingüística de un texto, que ha sido tradicionalmente popular en China [...] La secuencia de enseñanza recomendada se denomina Cinco Pasos (revisión, presentación, práctica controlada, producción y consolidación), que es una variedad de la secuencia PPP (presentación-práctica-producción) [...] Los Cinco Pasos conciben una serie de roles del profesor: modelo de lengua, instructor, orquestador y ayudante (*scaffolder*) en el aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes adquieren la lengua a través de un dominio gradual de formas y

---

<sup>43</sup> *Junior English for China* (JEFC) y *Senior English for China* (SEFC), una publicación de la casa editorial asociada al Ministerio de Educación (People's Education Press) en colaboración con la editorial Longman.

funciones lingüísticas predeterminadas, con algunas oportunidades para la expresión propia (Zheng y Adamson, 2003: 5).

La presencia de una metodología tradicional en la enseñanza secundaria de lengua inglesa indica que se está siguiendo una transición pedagógica parecida a la que tuvo lugar en Occidente, a riesgo de cometer los mismos errores de entonces. La confusión a la que antes aludíamos parece inevitable, ya que se sigue estimando el significado como, simplemente, la parte del signo lingüístico completada por el significante, omitiendo el factor pragmático de la comunicación. Evidentemente, la inutilidad del mismo para la realización de los exámenes provoca su falta de atención. Pero los exámenes no son una cuestión circunstancial en China (capítulo I); su diseño general no lo determina el profesor, ni el centro de enseñanza, sino el órgano estatal del Ministerio de Educación que se encarga de coordinar la enseñanza de lenguas extranjeras y de dictar los objetivos y contenidos curriculares.

La enseñanza universitaria de inglés, en cambio, ha recibido un notable impulso programático desde que en 2004 el Ministerio de Educación decretara los *Requisitos Curriculares de la Enseñanza Universitaria de Inglés* (大学英语课程教学要求). Tal decreto propone que el sistema de enseñanza de inglés se debe concentrar en

...el conocimiento de la lengua, las técnicas de aplicación, las estrategias de aprendizaje y la comunicación intercultural, empleando teorías de enseñanza de lenguas extranjeras y combinando una variedad de modelos y enfoques de enseñanza (Ministerio de Educación de la R. P. de China, 2004).

Se hace hincapié en el desarrollo de las destrezas orales para lograr una competencia comunicativa que garantice el uso eficaz del inglés en la actividad laboral futura y en los eventos sociales. Asimismo, el propósito de los cursos es



...mejorar la capacidad del aprendizaje autónomo, aumentar el conocimiento y habilidad culturales implicados en la adecuación comunicativa, y afrontar las demandas del desarrollo económico y de las comunicaciones internacionales de China (Ibíd.).

La reforma de enseñanza del inglés, impulsada sobre todo por la necesidad de comunicación intercultural, motivada a su vez por el impresionante auge económico de China, pone de manifiesto la necesidad del cambio de paradigma de enseñanza de lenguas extranjeras, especificándolo en tres aspectos de la práctica pedagógica (Guo Naizhao y Li Dongfu, 2004: 3-4):

1. Revisar el currículo de enseñanza de inglés, desde la atención a la instrucción basada en la comprensión de textos al aprendizaje centrado en la comprensión y producción oral. El objetivo es que los estudiantes mejoren la comprensión y la habilidad comunicativa para aplicar el aprendizaje a varios contextos.
2. Reformar el modelo actual que prima la importancia del libro de texto, la repetición mecánica y la actuación del profesor, a uno de comunicación mutua, esfuerzo individualizado, y un modelo de aprendizaje más interactivo que combine el empleo de nuevas tecnologías con una clase de lengua viva.
3. Reformar el sistema de evaluación, desde el examen nacional de gramática y comprensión lectora, a un sistema evaluativo centrado en la comprensión y producción oral, con resultados significativos.

En 2004 se pone en marcha un proyecto experimental en 180 universidades chinas que trata de seguir los requisitos señalados. El propósito principal es el de encontrar nuevas direcciones en la enseñanza de inglés que ofrezcan resultados óptimos en el desarrollo de la competencia comunicativa. El cambio de atención a una enseñanza centrada en el aprendiente supone un reto cultural que implica una concienciación, tanto de profesores como de alumnos, acerca de su nuevo papel. Esta nueva actitud da lugar a una alteración de la forma en que el profesorado debe considerar el desarrollo curricular, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación. En correspondencia, los exámenes

universitarios de inglés CET (*College English Test*) han variado, desde 2005, en los contenidos y en la forma de puntuar (tabla VI-1):

Tabla VI-1. Contenidos y puntuación de los exámenes CET (Guo, A., 2006).

Secciones	Antes de 2005 (desde 1987)	Desde 2005
Comprensión oral	20%	35%
Lectura	40%	35%
Gramática y vocabulario	15%	-
Test integral (corrección de errores, traducción, respuestas a preguntas)	10%	15%
Escritura	15%	15%

Si bien se aprecia una mayor importancia de la comprensión oral, y una menor atención a la gramática y al vocabulario, el examen sigue siendo "mudo" y omite cualquier tipo de interacción, lo que vuelve a dejar en entredicho el valor comunicativo que anteriormente se señalaba como objetivo fundamental. Aunque los requisitos publicados en 2004 pueden implicar una "alteración dramática" (Guo Naizhao y Li Dongfu, 2004) en la forma de llevar a cabo la enseñanza de inglés, los cambios del sistema evaluativo no suponen un reto tan marcado como en principio podría parecer. El único ajuste considerable del proceso de enseñanza/aprendizaje consiste en aumentar el tipo de actividades relacionadas con la comprensión oral, lo que no implica necesariamente una atención mayor a la capacidad comunicativa del estudiante. Aún así, la actividad docente ha experimentado un impulso importante con el uso de materiales de enseñanza enfocados en el aprendiente, donde entran en juego tanto el desarrollo de la expresión oral como la autonomía del aprendizaje, impulsada ésta por la atención a las estrategias de aprendizaje y por el empleo de las nuevas tecnologías. Tal es el caso del manual *New Horizon College English* (Zhang Siyou *et al.*, 2003), que incorpora cd-roms y variantes on-line para la realización de actividades de los aprendientes, los cuales pueden contactar entre sí y con el profesor a través de la red. La utilización de este tipo de manuales supone utilizar un mayor tiempo de comunicación en el aula, aprovechado para fomentar otros aspectos del aprendizaje no tratados hasta ahora, como el descubrimiento de las estrategias de aprendizaje y los estilos cognitivos, lo que conduce a un

seguimiento consciente del proceso de aprendizaje por parte del aprendiente. A este respecto, el mayor reto no lo afronta tanto el estudiante como el profesor, ya que supone un cambio de actitud que comprende, en primer lugar, el abandono del papel de transmisor de sabiduría, de ocupación dominante en el discurso de la clase, y en segundo lugar, una mayor reflexión en campos no investigados anteriormente (estrategias de aprendizaje, estilos cognitivos, negociación de significado).

La situación del español en las universidades chinas dista mucho de experimentar estas innovaciones, como hemos visto en el capítulo II. Los exámenes, aun estando dirigidos a estudiantes cuya especialidad es el español (en oposición a los exámenes CET, para estudiantes que no son de la especialidad de Filología Inglesa), evalúan sobre todo el conocimiento léxico y gramatical y la capacidad de traducir del chino al español, en correspondencia con el tipo de aprendizaje desarrollado en las aulas. Aunque el tratamiento de las destrezas está dividido en distintas asignaturas, los exámenes de la asignatura principal, integradora, evalúan la expresión oral (30%) a través de la exposición de un tema, igual que al inicio de las clases descritas en el Capítulo II.

La tabla VI-2 muestra las secciones, preguntas y puntuación de un modelo de examen del primer curso de español en SISU, Shanghai:

Tabla VI-2. Tipos de preguntas y puntuación de exámenes de español en las universidades.

<i>Secciones</i>	<i>Actividades</i>	<i>Puntuación</i>
Gramática	Rellenar huecos con verbos en forma correcta, preposiciones, artículos, conjugaciones; corregir errores (125 ítems).	35%
Traducción	Oraciones de chino a español (12 ítems).	25.2%
Comprensión oral	Dictado (8 palabras sueltas y párrafo de 6 líneas).	7%
Comprensión escrita	Diálogo de 2 páginas y 8 preguntas de comprensión.	2.8%
Expresión oral	Ejercicios de pronunciación (lectura) y exposición de un tema.	30%

Como vemos, los ejercicios morfosintácticos y de traducción engloban el 60% del total, siendo el resto ocupado principalmente por la exposición oral. Con anterioridad al día/hora del examen, los alumnos reciben una lista de 4 temas de los cuales deberán exponer uno, por sorteo, en el examen oral. Los alumnos disponen de tiempo para elaborar y memorizar un monólogo que será evaluado según la corrección y la extensión del mismo. No existe, pues, una interacción ni una evaluación de la competencia comunicativa que tenga en cuenta el contexto situacional ni la intención del interlocutor. El objetivo del ejercicio consiste en emitir oraciones bien formadas, enmarcadas en un tema, pero ajenas a las condiciones de un contexto comunicativo. Peor es el caso de la comprensión oral (si es que a un dictado se le puede calificar así), consistente en la distinción de sonidos sin que importe la comprensión de su significado. La importancia de la comprensión escrita es, como vemos, mínima, y la de la expresión escrita, completamente nula.

Siendo el sistema evaluativo, con los exámenes, la batuta que guía la forma de enseñar y aprender una lengua extranjera (como cualquier otra materia en un contexto académico), y estando aquéllos controlados por la administración, no podemos sino concluir que la inflexibilidad política es el factor de mayor peso en el estancamiento de un paradigma de enseñanza tradicionalista. Contra este factor poco pueden hacer los profesores y los investigadores de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Otra realidad importante, con el que la administración debe hacer frente, apunta al factor socioeconómico. La mayor parte del contexto de enseñanza de inglés se localiza en áreas pobres, donde los profesores sólo tienen un nivel básico del idioma (no universitario) y, por tanto, no disponen de los conocimientos relativos al uso comunicativo de la lengua extranjera ni de los medios para fomentarlo. En estas circunstancias, es perfectamente comprensible que se opte, en general, por la enseñanza y evaluación de unos objetivos mínimos viables sólo a partir de la transmisión de conocimientos gramaticales y léxicos. En su estudio sobre estudiantes chinos de distintas regiones de China siguiendo un programa de enseñanza comunicativo, G. Hu (2003) descubre bastantes diferencias entre los estudiantes de zonas desarrolladas y estudiantes de áreas menos desarrolladas.

En éstas, el aprendizaje se entiende como "un proceso de acumulación de conocimientos, asociando el 'verdadero conocimiento' con la autoridad de los libros de texto y clases magistrales":

[Los estudiantes se consideran], sobre todo, receptores antes que negociadores, descubridores o contribuidores de conocimiento e información. En clase prestan mucha atención a lo que dice el profesor, siempre dispuestos a tomar notas de explicaciones explícitas de la gramática de inglés y el vocabulario. [...] El verdadero aprendizaje es sinónimo de adquisición de nuevas reglas gramaticales, patrones estructurales, metalenguaje, ítems de vocabulario y colocaciones —elementos discretos de conocimiento que apuntan en sus cuadernos y que practican, repasan y memorizan hasta reproducirlos con precisión cuando se les pregunta (pp. 298-9).

Las reacciones ante un enfoque comunicativo, durante las primeras semanas del programa, señalan que los estudiantes tenían la impresión de haber aprendido muy poco, o casi nada, y que estaban decepcionados por el hecho de que el profesor no ofreciera muchas explicaciones gramaticales; se mostraron escépticos ante las actividades comunicativas (consideradas como simples juegos) y no entendían, en definitiva, su fundamento. En cambio, los estudiantes de zonas desarrolladas (especialmente en centros "clave" de prestigio) no experimentaron este "choque metodológico", acostumbrados a unas prácticas pedagógicas más orientadas a la comunicación:

Entendían que el objetivo último del aprendizaje de lengua era la competencia comunicativa [...]. Aunque estaban interesados en aprender gramática y léxico, [...] la mayoría de ellos se mostraban dispuestos a probar nuevas tareas, actividades y estrategias de aprendizaje, antes que rechazarlas de antemano. Apreciaban y explotaban rápidamente la imprevisibilidad y las iniciativas del aprendiente inherentes al enfoque comunicativo, mostrando una gran disposición a responder, comunicar y aprender de forma colaborativa. Cabe destacar que eran capaces de supervisar y evaluar su progreso. Cuando se les hacía la misma pregunta sobre qué habían aprendido tras varias semanas del programa, respondían de forma positiva generalmente y podían indicar áreas específicas de progreso (pp. 299).

La mayor disposición de los estudiantes de zonas desarrolladas no quiere decir que en éstas se emplee y se acepte generalmente un método comunicativo. G. Hu se refiere sobre todo a los centros "clave"<sup>44</sup>, instituciones excepcionales que el gobierno subvenciona considerablemente, donde sólo pueden entrar los mejores estudiantes e impartir clase los profesores más reconocidos. No significa, por tanto, que en el resto de escuelas o universidades ocurra lo mismo, ni que sus estudiantes tengan esta misma disposición. En el presente estudio nos centramos en las áreas más desarrolladas, donde también es posible detectar ese "choque metodológico" del que habla G. Hu. Un factor interesante es que en estas zonas no existe una única forma institucional (universidades y escuelas) de enfocar la enseñanza de lenguas en China. Los profesores nativos que se encuentran en las universidades tienen la libertad de diseñar un programa alternativo que cumpla con los objetivos comunicativos requeridos, sin que su labor implique la mera transmisión de conocimientos (funcionales, en este caso). Asimismo, las cada vez más populares academias privadas de lenguas y los institutos internacionales de lenguas extranjeras con centros en China, constituyen el acceso a un tipo alternativo de enseñanza donde predomina la comunicación oral. Estos centros son una fuente valiosísima de información para la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes chinos, si bien la mayor parte de los estudios se han realizado en el exterior, en función de las comparaciones con estudiantes estadounidenses, británicos, canadienses y australianos. En estos estudios se ha observado que los estudiantes chinos tardan mucho en adaptarse a un enfoque comunicativo de enseñanza, y que su estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje empleadas tienen unas particularidades específicas. Este hecho nos lleva a considerar el sustrato cultural de aprendizaje como un factor importante de la problemática del cambio de paradigma en China.

---

<sup>44</sup> 重点院校, zhongdian yuanyao. Existen unas 100 universidades y unos 230 centros de educación secundaria "clave" en toda China.

## 2. CULTURA CHINA DE APRENDIZAJE.

En el capítulo I hacíamos una referencia histórica de los valores y actitudes predominantes en la educación de China, y de cómo esta influencia cultural sigue vigente en la educación actual. Por "cultura de aprendizaje", Cortazzi y Jin (1996) dan a entender que el comportamiento de alumnos y profesores en las aulas obedece a

un marco de referencia incuestionable de expectativas, actitudes, valores y creencias sobre lo que constituye el buen aprendizaje, sobre cómo se enseña o se aprende, cómo se hacen las preguntas (en su caso), para qué sirven los libros de texto, y cómo se relaciona la enseñanza de lenguas con otros aspectos más amplios de la naturaleza y el propósito de la educación (1996: 169).

En muchos casos, tanto los profesores como los estudiantes son inconscientes de estos elementos y de cómo pueden estar influyendo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las culturas de aprendizaje forman parte, pues, de un "currículo oculto" (Ibíd.); tienden a ser asumidas de forma natural y, por tanto, no es sencillo analizarlas o, incluso, modificarlas si fuera necesario (Trujillo, 2005). Las raíces de una cultura de aprendizaje se encuentran en las tradiciones educativas y culturales de una determinada sociedad. Los elementos que la constituyen comienzan a influir en la socialización de los niños, y mantendrán su impronta mucho después, cuando los estudiantes se encuentren en la universidad. En el caso de los niños chinos, esta socialización tiene lugar en una cultura de aprendizaje especialmente duradera, desde el momento en que empiezan a leer y a escribir. El aprendizaje en esta temprana edad se caracteriza por un marcado énfasis en la memorización, la imitación y la práctica repetitiva. Por tanto, la presencia de estos hábitos de estudio en las aulas de idiomas no es un producto de la consecución de las teorías conductistas que fundamentan un determinado método de enseñanza, el audiolingual, sino que viene de muy atrás: las formas de aprendizaje en

las primeras etapas de enseñanza de los niños, marcadamente influidas por una larga tradición educativa.

Los elementos de las culturas de aprendizaje están implicados en todos los componentes de la enseñanza que se ponen en práctica en una determinada cultura. Configuran las ideas sobre la lengua, sobre la enseñanza y sobre su aprendizaje, y por tanto se pueden relacionar con diversos campos de investigación: adquisición de segundas lenguas, estrategias de aprendizaje, estilos cognitivos, metodología, etnografía de la comunicación... Si estas áreas no son totalmente independientes cuando existen unos objetos de estudio comunes que se manifiestan en el aula de idiomas, menos lo serán si consideramos una cultura determinada de aprendizaje que los abarca todos y los interrelaciona. Así, la presente tesis ha hecho referencias necesarias a la cultura china de aprendizaje en numerosas ocasiones. Para el presente capítulo, el cambio de paradigma de enseñanza en China, conviene congrega todos los elementos de la cultura china de aprendizaje que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin una comprensión de los mismos, cualquier intento de acomodar un enfoque orientado a la comunicación estará destinado al fracaso. En primer lugar, hay que tener presente que no existe una cultura de aprendizaje superior a otra; su valor es siempre relativo a las sociedades donde se encuentran. En segundo lugar, no tienen por qué ser excluyentes, en la medida en que su conocimiento puede conducir a una reconciliación o a una relación sinérgica. Este objetivo es un reto para profesores chinos y occidentales que puede llevarse a cabo mediante la comunicación, la comprensión mutua y la cooperación. De su posibilidad dependerá, pues, que exista una mayor comprensión y una puesta en práctica eficaz del paradigma comunicativo en las aulas chinas.

### **2.1. El aprendizaje del chino: respuestas a las estrategias de aprendizaje empleadas.**

Como ya ha señalado anteriormente, en la "alfabetización" (o *ideogramización*) del chino existe una necesidad de utilizar activamente la memoria en un grado incomparablemente mayor al que ocurre para la alfabetización de lenguas con un abecedario.



Conviene, en primer lugar, apuntar la gran diferencia existente entre el sistema escrito y el hablado, no sólo por la falta de elementos de referencia comunes en la grafía y en la fonética, sino por su distinta valoración, +formal en el escrito, –formal en el hablado. Los límites entre estos medios están tan marcados, que a la concepción de competencia gramatical y pragmática habría que sumarle un tipo de *competencia ideográfica*, incluida dentro de la competencia gramatical (u organizativa, según Bachman). En el aprendizaje de la escritura de ideogramas se puede hablar con todo derecho de formación de hábitos y memorización, dado que en su aprendizaje es necesario saber cuántos trazos tienen, el orden y dirección de los mismos y, lo más importante, ser capaz de diferenciarlos de otros ideogramas y de recordarlos detalladamente. El siguiente ejemplo ilustra las reglas de escritura que se ponen de manifiesto para escribir 吃 (*chi*, comer):



Los siguientes ideogramas son muy parecidos entre sí, de manera que tanto los niños que aprenden a escribir como los estudiantes de chino como lengua extranjera los suelen confundir:

夭 天 夫 未 末            己 己 巳

La única forma de automatizar su producción es escribirlos innumerables veces. En principio se imita un modelo que, una vez memorizado, se reproduce hasta formar el hábito. En realidad, se trata del mismo proceso que en el aprendizaje del abecedario, pero a una escala incomparablemente mayor.

La necesidad de saber escribir unos dos mil ideogramas (número aproximado para poder leer la prensa) implica un período de aprendizaje que se prolonga hasta la educación secundaria, cuando los estudiantes tienen alrededor de 12 años de edad. Este hecho imprime unas características especiales a la percepción y la concepción de la lengua en cuanto código, dependiente de su dimensión ideográfica y del papel fundamental de un modelo a imitar.

Mientras que nuestra representación gráfica es un reflejo directo de la representación fonética, a la complejidad de la representación gráfica de los ideogramas no le corresponde una complejidad en la realización fonética, sino todo lo contrario. La sencillez y aparente pobreza de combinaciones silábicas del chino, su extensa homofonía, no indican por sí mismas, sin un recurso de marcación constante al contexto lingüístico y comunicativo, el significado de una palabra. Si en español el sonido /komér/ se asocia fácilmente a la forma y significado de "comer", en chino el sonido *chi* (con primer tono) puede representar hasta 22 significados distintos (diccionario Wenlin, 2006), con sus 22 diferentes ideogramas, entre ellos 吃, comer. El sistema fonético es sólo una forma, entre las numerosas variantes dialectales, de nombrar un significado, siempre representado en el ideograma (independientemente del dialecto). De ahí que se suele remitir a la forma escrita para romper las ambigüedades producidas cuando se emite un sonido correspondiente a un ideograma. No es raro, para un extranjero en China que intenta comunicarse con los nativos, que éstos dibujen el ideograma en la palma de su mano. Entre los chinos, se suele remitir a varias estrategias que identifican el *hanzi* en cuestión. Por ejemplo: al emitir *chi*, en caso de ambigüedad, se suele indicar un sintagma mayor al que pertenece lexigráficamente y que lo contextualiza: *chifan de chi* 吃饭的吃, el *chi* de *chifan*.

Cortazzi y Jin (1996: 173) señalan que el aprendizaje de la lengua materna "parece compartir una notable continuidad con aspectos clave del aprendizaje de lenguas extranjeras por los estudiantes chinos en una etapa posterior. Las estrategias que llevan al éxito en una primera etapa de escolarización serán utilizadas con toda probabilidad en etapas posteriores". Las expectativas de los aprendientes chinos, pues, influidas por su bagaje cultural y educativo, corresponderán a un programa donde se empleen las estrategias conocidas, como el estructural, y se siga un método de enseñanza que, como el método ecléctico chino, favorezca el empleo de la memorización y la práctica repetitiva.

## 2.2. La enseñanza occidental y el aprendiente chino. Impresiones y relaciones.

Desde la asunción del paradigma comunicativo, los profesores occidentales que observen cualquier clase podrán "lamentar la falta de interacción y de individualización, la ausencia de creatividad y de expresión propia, o la escasez de interpretaciones personales y de aprendizaje experimental" (Cortazzi y Jin, 1996: 177). Por su parte, los profesores chinos dirigirán su atención a la importancia de la disciplina y de la transmisión de conocimientos, y a la presión del currículo y del sistema de exámenes. También argumentarán a favor del valor colectivista de la sociedad china, por el cual las prioridades personales se contemplan como parte de un grupo o comunidad, debiéndose fomentar (Ibíd.: 178):

- El aprendizaje interdependiente.
- La cooperación y la conciencia social.
- El ser uno mismo en relación a los demás.
- La expresión de lo que está socialmente compartido en lugar de lo que se siente individualmente.
- La creación basada en el dominio antes que en el descubrimiento.

La cultura china de aprendizaje, entendida según la definición anterior<sup>45</sup>, establece una diferencia esencial en la forma en que los profesores chinos y occidentales contemplan los enfoques comunicativos de enseñanza. Será también el factor diferencial de los estudiantes chinos que estudian en el extranjero, y estará implicada asimismo en la forma en que los estudiantes chinos, en su país, perciben al profesor occidental y las formas occidentales de enseñanza. Cortazzi y Jin afirman que es posible cambiar el

---

<sup>45</sup> La descripción de Cortazzi y Jin (1996) comprende aspectos tradicionales de origen confucianista y también aspectos socioculturales perceptibles en la comunidad educativa actual. No se limita, pues, a un conjunto de atributos estereotipados sobre el aprendizaje aplicables homogéneamente, sino que indica un marco de referencia flexible desde el cual podemos describir las propiedades de cada contexto específico. Así, no es la misma cultura de aprendizaje la que encontramos en zonas desarrolladas de China, que la que podemos observar en áreas menos desarrolladas (G. Hu, 2003).

paradigma actual chino por uno orientado a la comunicación, pero, para que tal cambio ocurra, es necesario examinar "cómo se relacionan entre sí las formas de enseñanza occidentales con los modos chinos de aprendizaje" (1996: 184). Este prerrequisito arrojará luz a los puntos que ofrecen mayor viabilidad de adaptación, al tiempo que hará posible una comprensión mutua de las culturas de aprendizaje. Los autores realizan una contribución a ese examen mediante las reflexiones surgidas a raíz de las respuestas a cuestionarios ofrecidos a profesores occidentales y a alumnos chinos. Los temas se concretan en:

- La visión de los profesores occidentales en China sobre los estudiantes.
- Expectativas de los estudiantes acerca del buen profesor.
- Expectativas de los estudiantes acerca del buen estudiante.
- Opiniones de estudiantes acerca de la enseñanza occidental.
- La falta de preguntas de los estudiantes chinos.

Sirviéndonos de esta guía temática, examinamos a continuación en qué medida pueden afectar los elementos de la cultura china de aprendizaje al cambio de paradigma de enseñanza en China, al tiempo que revisamos otros muchos estudios relacionados.

### **2.2.1. El "aprendiente chino".**

Los autores recogen la impresión de un grupo de quince profesores (británicos, norteamericanos y australianos) con experiencia en China, tras un cuestionario realizado en 1993. Su opinión es unánime al apuntar los puntos fuertes y débiles de los estilos de aprendizaje chinos, coincidente en general con la visión de otros muchos profesores e investigadores (Acton, 2003; citas recogidas en el capítulo I, de Ballard y Clanchy, 1991; Carson, 1992; Connor, 1996; Atkinson, 1997; Fox, 1994; Carson y Nelson, 1996; Ginsberg, 1992; Murphy, 1987; Paine, 1992; Tang y Absalon, 1998; Flowerdew y Miller, 1995.). Los profesores señalan como aspectos positivos la diligencia, la persistencia, el

perfeccionismo y el carácter afectuoso, así como su capacidad de memorizar y el deseo de aprender bien. Es a la hora de poner en práctica una enseñanza comunicativa cuando surgen las impresiones negativas, al constatar una exagerada atención a la gramática, al vocabulario y al texto escrito: debilidad en comunicar oralmente y por escrito, inactividad en clase, asunción de que su papel consiste fundamentalmente en escuchar, poca disposición a trabajar en grupos y preferencia por el trabajo de toda la clase o individual. Esta última característica podría parecer contradictoria con el espíritu colectivista de la sociedad y la educación, pero no es un problema de cooperación, sino "el resultado del deseo de los estudiantes en concentrarse en las actividades de aprendizaje sin la distracción de hablar a sus compañeros" (Cortazzi y Jin, 1996: 185). Otros aspectos negativos son la excesiva atención a las calificaciones y a los exámenes y la escasa atención a los procesos de aprendizaje. Por último, los estudiantes no parecen ser independientes o abiertos a ideas alternativas.

Cortazzi y Jin señalan el peligro de estas interpretaciones, y es que están hechas desde el prisma occidental de la enseñanza de lenguas, tomando un posicionamiento superior que divisa al aprendiente chino como altamente deficitario. Estas opiniones han sido recientemente criticadas por Clark & Gieve (2006), Watkins (2000), Tweed y Lehman (2000) o J. Li (2002). Ésta última señala que no se pueden aplicar a la ligera las dicotomías que maneja la investigación occidental entre capacidad /esfuerzo, procesamiento superficial /profundo, aprendizaje mecánico /creativo, pasivo /activo o dependiente /autónomo, para caracterizar de forma generalizada una concepción de aprendizaje que no comparte este mismo marco experimental, ya que parte de unas premisas de orden cultural muy distintas.

El origen de aquellas impresiones se debe, en cierta medida, a no tener en cuenta la cultura china de aprendizaje. Por ejemplo, no se tiene en cuenta el hecho, anteriormente señalado, de que la memorización juega un papel importante en la comprensión, y que memorizar listas de vocabulario sirve de base para una producción comunicativa (D. Wang, 1986) que proporciona confianza al estudiante y un sentimiento de realización. La parcialidad etnocéntrica del punto de vista occidental considera la me-

morización de palabras y el conocimiento meticuloso de la gramática como un factor negativo: "más bien arcaico, un esfuerzo malogrado y una barrera para la comunicación" (Cortazzi y Jin: 185) que resulta en un "aprendizaje de loros imitativos" y una carga. Esta opinión está basada en la importancia dominante de la interacción oral, posición que en Occidente se puede pensar contraria a la memorización porque ésta no se emplea allí como un mecanismo de comprensión, o como, en definitiva, algo positivo según la cultura occidental de aprendizaje, sino precisamente como un medio de almacenamiento temporal cuyo resultado es la reproducción literal sin que medie entendimiento alguno, lo que conocemos por "aprender de memoria". Este aspecto, ya tratado anteriormente en la descripción de los componentes del método ecléctico chino, es de vital importancia para concebir una aproximación comunicativa en China. O contamos con él, como rasgo cultural que cumple unas funciones determinadas y cuyo empleo puede ser beneficioso, o nos enfrentamos con la incompreensión de los estudiantes chinos no sólo acerca de las actividades y procesos que no lo tienen en cuenta, sino de la actitud negativa de los profesores extranjeros hacia una práctica que se desea emplear porque es buena para garantizar una cierta seguridad, para reflexionar sobre la lengua, y para sentirse bien en términos de aprendizaje. Contar con la memorización, imitación, práctica repetitiva y conocimiento exhaustivo de la gramática en una aproximación al enfoque comunicativo en China significa poder emplear estos procedimientos como componentes en la realización de actividades comunicativas, de manera que en lugar de considerar el resultado de la memorización de un texto como un producto finalizado, lo podamos integrar como una parte (inicial, por ejemplo, o de consolidación) de la tarea que fomentará un uso libre, acorde a la visión subjetiva de los alumnos.

Una característica del aprendiente chino, mencionada por los profesores occidentales, es su timidez. No ofrecen más explicaciones de la misma, ni de su pasividad, pero un examen atento a la cultura de aprendizaje nos revela que el contexto de aula donde han permanecido los estudiantes durante largo tiempo favorece esta actitud, que retomaremos en el apartado sobre la expectativa de los aprendientes acerca del buen estudiante.

Por otro lado, existen estudios que sugieren que tales rasgos negativos no se deben tanto a la cultura china de aprendizaje en general (G. Hu, 2002) como a la situación concreta de los estudiantes en un contexto educativo específico (Lao y Krashen, 1999; Salili y Lai, 2003; Kember y Gow, 1991; Pierson, 1996; Littlewood, 2000; Gieve y Clark, 2005; Q. Gu y Schweisfurth, 2006). Así, Salili y Lai (2003: 60) concluyen que el contexto competitivo de aprendizaje en Hong Kong "puede propiciar estrategias de aprendizaje superficial y de memorización, evitando que los estudiantes hagan un mayor uso de estrategias que propicien un procesamiento más profundo", actitud que —señalan Kember y Gow— puede deberse a "la carga de deberes, la evaluación superficial o la carga de horas de clase". Otras evidencias apuntan a que estudiantes no chinos también emplean estas estrategias y muestran aquellas actitudes cuando el contexto de instrucción y el sistema evaluativo no ofrecen una alternativa favorable al pensamiento crítico, al carácter activo y a la autonomía de los aprendientes (Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle y Marton, 1984; Kember y Gow, 1991). Littlewood (2000) condujo un cuestionario realizado a más de dos mil estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria, repartidos en ocho países asiáticos, incluyendo China, y tres países europeos, entre los que se encontraba España<sup>46</sup>. La encuesta consistía en doce afirmaciones relacionadas con el papel y la actitud de los estudiantes, de las cuales se han extraído tres donde aparece la idea del aprendiente chino más estereotipada. Los participantes debían señalar su acuerdo o desacuerdo, en un rango de 5 a 1 (5, completamente de acuerdo; 4, de acuerdo; 3, neutro; 2, en desacuerdo; 1, completamente en desacuerdo) (p. 32):

1. En la clase veo al profesor como alguien cuya autoridad no se debe cuestionar.
2. Considero el conocimiento como algo que el profesor debe transmitirme antes que algo que tengo que descubrir.
3. Espero que el profesor (más que yo) sea responsable de evaluar cuánto he aprendido.

---

<sup>46</sup> Los países asiáticos y el número de estudiantes eran: Brunei (39), China (371), Hong Kong (286), Japón (212), Corea del sur (344), Malasia (605), Tailandia (355) y Vietnam (95). Los países europeos y el número de estudiantes eran: Finlandia (130), Alemania (158) y España (61).

Los resultados se contaron y se sacó la media, dando un número para cada aseveración. La media total de las tres preguntas (2.47, 2.46 y 3, respectivamente) revela que los estudiantes, en general, están en desacuerdo con estas actitudes, con el sorprendente resultado de que no hay apenas diferencias entre estudiantes asiáticos (2.46, 2.51 y 3) y europeos (2.53, 2.13 y 2.82).

	China	Hong K	Japón	Corea	Vietnam	Tailand.	Brunei	Malas.	Finlan.	Alem.	España
1	2.29	2.58	2.52	2.41	2.27	2.61	3.00	2.42	2.39	2.56	2.76
2	1.99	2.94	2.72	2.04	1.95	2.73	2.86	2.74	1.77	2.25	2.62
3	2.87	3.61	2.74	3.10	2.67	3.38	3.28	3.25	2.54	2.54	3.08

Es más, "hay mucha menos diferencia —concluye Littlewood— entre la media de respuestas de los grupos de estudiantes de Asia y Europa que entre las respuestas individuales de los estudiantes dentro de la misma cultura" (p.34). Las respuestas de los estudiantes indican claramente "que el estereotipo del aprendiente asiático como «oyente obediente» [...] no refleja el papel que éstos *quisieran* adoptar en las aulas [...]"

Ellos no ven al profesor como una figura autoritaria que no se debe cuestionar; ellos no quieren sentarse pasivamente en clase a recibir conocimiento; y ellos sólo muestran un ligero posicionamiento en el lado del «acuerdo» en si el profesor debe tener un papel mayor que el suyo en evaluar su aprendizaje. Los resultados sugieren que, si los estudiantes asiáticos adoptan de hecho la actitud pasiva en las clases que se ha señalado, es probable que sea una consecuencia de los contextos educativos en los que se han encontrado o en los que se encuentran ahora, más que de cualquier temperamento inherente a los estudiantes mismos" (p. 33).

Otras respuestas a esta encuesta indican las formas en que a los estudiantes les gustaría ser activos e independientes: les gustan las actividades en grupo donde "todos trabajan hacia objetivos comunes" (media total, 3.93; 4.00 en Asia y 3.75 en Europa) en una "atmósfera amistosa y armoniosa" (media total, 4.24; 4.23 en Asia y 4.26 en Europa).



También prefieren "ver un propósito práctico" en lo que se les pide hacer (media total, 4.03; 4.00 en Asia; 4.10 en Europa).

Otras investigaciones también cuestionan las creencias asumidas en Occidente sobre el aprendiente chino (Watkins y Biggs, 1996, 2001; L. Shi, 2006). Biggs (1994) señala que el autoritarismo es sólo aparente, sugiriendo que las aulas están "uniformemente centradas en el estudiante e implican colectivamente a todos los estudiantes en la resolución de problemas", existiendo "un alto grado de de respeto mutuo y responsabilidad" (citado por S. Chan, 1999: 300, 302). Un conocimiento general sobre los valores culturales más apreciados puede ser muy útil para considerar la conexión entre lengua, cultura y visión del mundo de los estudiantes chinos. En 1991, Garrott realizó un estudio basado en una encuesta sobre 40 valores culturales a 512 estudiantes de varias provincias de China. De la misma se desprende que los valores más apreciados (de "suprema importancia") por los estudiantes chinos son:

1. Conocimiento (educación),
2. Responsabilidad,
3. Aprendizaje autónomo (*self-cultivation*).
4. Patriotismo
5. Perseverancia
6. Amistad íntima
7. Sinceridad
8. Cortesía
9. Sentido de la vergüenza
10. Esfuerzo (trabajo duro)
11. Sentido del rigor
12. Piedad filial
13. Adaptabilidad
14. Castidad de las mujeres

De "moderada importancia" podemos destacar la armonía (puesto 24), el sentido de superioridad cultural (puesto 27), proteger "la cara" (puesto 30). Valores de poca importancia son, sorprendentemente, la lealtad a los superiores (puesto 32), el respeto a la tradición (puesto 33), la no-competitividad (puesto 38), la moderación (puesto 39) y ser conservador (puesto 40). Garrott sostiene que los estudiantes demuestran una fuerte

tendencia al individualismo, más que hacia el colectivismo generalmente asociado a la sociedad china. Señala, asimismo, la diversidad y complejidad del grupo estudiado, negando el carácter predecible de la sociedad china (Garrott, 1991, 1995).

Cortazzi y Jin apuntan asimismo una paradoja en las opiniones de profesores e investigadores occidentales en China que abogan por un enfoque comunicativo:

Cuando uno considera el lugar del análisis de necesidades en los enfoques comunicativos actuales, es irónico que aquellas opiniones fallen al considerar lo que los estudiantes traen a la situación de aprendizaje de lenguas —su cultura de aprendizaje. A no ser que los profesores tomen en consideración esta cultura de aprendizaje, que incluye la percepción de los estudiantes de sus propias necesidades y expectativas, las incongruencias son probables (Ibíd.: 186).

En conclusión, no podemos negar que existe una influencia de la cultura en el comportamiento y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos, pero tampoco podemos creer que todas las características de los mismos obedecen a factores culturales. Más que atribuir una identidad particular a los "aprendientes chinos" y adscribirles características culturales como a un grupo fijo y homogéneo, tenemos que mirar de cerca el contexto educativo, lo que Holliday (1999) define como "pequeña cultura": "la suma total de todos los procesos, fenómenos o actividades en los que un conjunto (o varios conjuntos) de personas está inmerso habitualmente". Q. Gu y Schweisfurth (2006) indican aspectos influyentes como "el bagaje y los objetivos de los estudiantes, su motivación específica para aprender, el contexto de las interacciones y la naturaleza de la relación entre profesores y aprendientes", señalando que "un punto de vista estático sobre un grupo cultural de aprendientes tiende a oscurecer la importancia de aquellos aspectos". Por tanto "el" aprendiz chino "puede tener ciertas características identificables, algunas de las cuales pueden estar relacionadas con la cultura, pero [los aprendientes] pueden también aprender y comportarse de forma diferente en distintas situaciones, según las necesidades personales y las exigencias situacionales" (p. 2). En definitiva, los aprendientes chinos prefieren adoptar actitudes que favorezcan la interacción,

la finalidad práctica de lo que estudian, el trabajo en grupo y el pensamiento crítico; están interesados en la enseñanza centrada en procesos y en el aprendiente, pero, dadas las condiciones del contexto educativo, y no tanto las características intrínsecas culturales, se sienten impedidos a asumir estas actitudes (Biggs, 2003; Watkins, 2001; Xiaotang Cheng, 2000, 2002; Gieve y Clark, 2005; Clark y Gieve, 2006; L. Shi, 2006, etc.).

### 2.2.2. Sobre el "buen" profesor y el "buen" estudiante.

Cortazzi y Jin recogieron en 1993 las respuestas de 135 estudiantes de la Universidad Nankai de Tianjin a preguntas abiertas sobre los esquemas culturales de los estudiantes respecto a lo que esperan de un buen profesor y las características fundamentales de un buen estudiante. El resultado se muestra en la tabla VI-3:

Tabla VI-3. Opiniones de estudiantes chinos sobre el "buen" profesor y el "buen" estudiante.

Buen profesor	%	Buen estudiante	%
tiene un conocimiento profundo	67.0	trabaja duro (se esfuerza mucho)	43.0
es paciente	25.0	es sociable, aprende de/con otros	15.5
es gracioso	23.7	atiende al profesor	14.8
es un buen ejemplo moral	21.5	respeto y obedece al profesor	11.8
muestra cordialidad	21.5	es activo en clase	11.1
enseña sobre la vida	17.5	coopera con el profesor	7.4
despierta el interés del estudiante	17.0	estudia independientemente	6.6
es bueno y comprensivo	16.2	aplica su conocimiento	6.6
usa métodos efectivos de enseñanza	16.2	está motivado para estudiar	6.6
se preocupa y ayuda	14.8	desarrolla un buen carácter	
explica claramente	6.7	hace preguntas	

Destacan con diferencia las respuestas mayoritarias que adjudican al buen profesor un conocimiento profundo de la materia que imparte, y al buen estudiante el trabajo duro, el esfuerzo realizado. Frente a estas respuestas, destaca el bajo porcentaje de las que otorgan una metodología eficaz, por debajo del papel moral, modélico, del profesor. En cuanto al buen estudiante, la baja consideración del hecho de preguntar marca una diferencia notable respecto a las expectativas de los profesores occidentales de un estudiante interesado por lo que está aprendiendo. El respeto al profesor se estima muy por encima del hecho de preguntar en clase, asuntos que se han contemplado equivocadamente como excluyentes, en función de una interpretación simplista de la influencia cultural del aprendiente.

Los participantes creen que los profesores deben ser "eruditos", "símbolos de conocimiento", transmisores de saberes que dominan a la perfección, lo que se ajusta a la noción tradicional del rol del profesor. Como hemos visto en el estudio de Littlewood (2000) el papel de "transmisor" merece una puntualización, en la medida en que los estudiantes chinos no están de acuerdo en que el conocimiento que adquieren debe ser únicamente aquél transmitido por el profesor, sino, sobre todo, aquél que ellos pueden descubrir. Esta actitud, en contra de las opiniones poco fundadas sobre el "peso" cultural en los estudiantes chinos, está respaldada en la cultura china de enseñanza por el pensamiento original de Confucio (capítulo I). El respeto al profesor no implica necesariamente que los estudiantes deban ser obedientes y pasivos. Esta idea está presente en el aforismo de Confucio 弟子不必不如师, 师不必贤于弟子 (*di zi bu bi bu ru shi, shi bu bi xian yu di zi*), que significa que el profesor no siempre ha de ser más sabio que el estudiante, ni éste menos culto que el profesor. Otros dichos populares como 勤学好问 (*qin xue hao wen*), [un buen estudiante debe] estudiar con diligencia y estar siempre dispuesto a hacer preguntas, ponen en entredicho el carácter conformista y pasivo del aprendiente chino. La misma lengua, el chino, ofrece ejemplos que indicarían lo contrario, como la palabra 学问 "conocimiento, aprendizaje", compuesta por 学, xue (aprender) y 问, wen (preguntar), dando a entender que el hecho de preguntar es central en la búsqueda de conocimiento (Cheng Xiaotang, 2000: 440-1).

Se pone de manifiesto, pues, una doble faceta del profesor preferido por los estudiantes chinos: que sea un buen conocedor de la materia, capaz de transmitir ese conocimiento, y que al mismo tiempo favorezca un aprendizaje enfocado en los procesos y en el descubrimiento de habilidades. Un estudio similar al de Littlewood, realizado por R. Chen (2005), conduce a resultados muy parecidos. La conclusión de la autora, en relación con las implicaciones de los resultados en la enseñanza, es que *la mayoría de las expectativas de los participantes acerca del buen profesor de inglés (LE) puede propiciar la práctica de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas en China* (p. 4).

Otras conclusiones de las respuestas de los participantes es que, como vimos en el capítulo I, los profesores deben ser modelos morales, lo que completa el aforismo *jiao shu yu ren* (enseñar de los libros y educar —moralmente— a la persona), que sintetiza el esquema cultural de enseñanza desde la aparición del confucianismo.

El esfuerzo se estima como el factor primordial del aprendizaje, capaz de transformar la capacidad del estudiante (Biggs, 1996; Salili, 1996):

Cuando hay un bloqueo en tu comprensión, o tu investigación no ha alcanzado la suficiente eficacia, no abandones. Cuando has estudiado algo pero no lo has entendido, no abandones. Cuando hay algo que no has discernido, o discernido pero no aclarado, no abandones. Cuando hay algo que no has practicado, o practicado sin entusiasmo, no abandones. (Confucio, Doctrina del Justo Medio, 20).

Como vimos en el capítulo I, la *aptitud* del aprendiente occidental se entiende de otro modo, como algo fijo, inherente a la personalidad del individuo. El esfuerzo de los estudiantes chinos está ligado a las tareas fuera del aula, como la recitación como práctica de memorización y comprensión. No es raro ver a estudiantes recitando de memoria oraciones y textos en las inmediaciones de la facultad, actividad asumida que caracteriza al "buen estudiante". Las implicaciones de la estimación del esfuerzo en un enfo-

que comunicativo son indudablemente positivas. Ahora bien, para canalizar este esfuerzo debe ser posible que los estudiantes entiendan bien el tipo de actividades propuestas según un paradigma comunicativo. A este respecto, puede ser de gran valor informar sobre las posibles estrategias de aprendizaje para la realización de tales actividades, y ayudar a los aprendientes a descubrirlas (capítulo VII). Con toda probabilidad, el profesor necesitará más tiempo del acostumbrado en contextos occidentales para enseñar estas estrategias, y deberá insistir en su importancia. Durante las primeras clases, y a medida que surjan variedades de actividades, el contenido de las sesiones debería centrarse únicamente en la presentación de tipologías de actividades y tareas y en la forma de realizarlas con la ayuda de estrategias de aprendizaje; información que debe ser explícita para que los estudiantes tomen conciencia de su utilidad. El esfuerzo, la atención al profesor y la cooperación con el mismo son factores favorables para que los estudiantes se tomen en serio las explicaciones del docente sobre las estrategias de aprendizaje. En Occidente, en cambio, la enseñanza de estrategias se contempla desde otro ángulo. El interés sobrestimado de que deben ser los propios estudiantes quienes las descubran deja en un segundo plano la explicación y la transmisión directa de conocimientos, aun estando estrechamente ligados a los procesos. Una modificación en la forma de enseñar estrategias en China debe tener en cuenta los rasgos de la cultura de aprendizaje: el respeto a las estrategias utilizadas (memorización, imitación, práctica repetitiva) y la transmisión explícita de conocimientos prácticos sobre nuevas estrategias, según la tipología de actividades. A estos rasgos hay que sumar el estudio independiente, que lo podemos relacionar con la noción de autonomía de aprendizaje, defendida por las teorías sobre estrategias como un objetivo general de su empleo y su profundización, y que ya se ha tenido en cuenta para la enseñanza universitaria del inglés (Ministerio de Educación de China, 2004; Guo Naizhao y Li Dongfu, 2004).

Los estudiantes chinos creen que el mejor empleo del tiempo de una clase es escuchar las explicaciones del profesor, opinión que contradice los resultados obtenidos por R. Chan (2005). Sus estudiantes entrevistados muestran una preferencia del profesor como ayudante, alguien con quien realizar las actividades conjuntamente, implica-

do en la participación de los estudiantes y que muestre un interés en los procesos de aprendizaje. Este resultado puede implicar, pues, que ha habido o se está experimentando un cambio en la forma de concebir el papel de los profesores, al menos de los profesores de lenguas extranjeras, acorde a un cambio general hacia el uso comunicativo de la lengua que hace frente a las demandas prácticas de las relaciones interculturales de China. Los resultados del cuestionario de L. Shi (2006) muestran los siguientes rasgos del profesor valorados por los estudiantes: erudito; mejora las destrezas lingüísticas de los estudiantes; utiliza diferentes actividades o juegos; proporciona notas claras y comprensibles; es alegre. Sin embargo, los exámenes juegan un importante papel: alrededor de la mitad de los participantes piensan que un buen profesor debe ayudarles a aprobar los exámenes. En cuanto a la relación estudiante-profesor, el 93% de estudiantes de grado 10 prefieren una relación amistosa, de iguales, a una relación padre-hijo (recogida ésta en Cortazzi y Jin, 1996). Si bien muestran un gran respeto al profesor, la mayoría está dispuesta a mostrar, en su caso, su desacuerdo, haciéndole preguntas al profesor, aunque después de clase (p. 130-2).

Los estudiantes entrevistados por Cortazzi y Jin señalan el carácter sociable, de ayuda mutua a sus compañeros. Este rasgo parece contradecir la opinión de los profesores occidentales de que los estudiantes chinos no suelen sentirse predispuestos al trabajo en grupo. Cortazzi y Jin señalan que "sociable" se refiere a una actitud afectiva general:

Es una característica moral y social relacionada con la tradición colectivista china de preocuparse por otros dentro del grupo a que pertenecen [...]. 'Aprender de/con otros' tiene lugar fuera de clase, donde no está presente el profesor, cuando aquellos que han entendido al mismo pueden ayudar a los demás. Los estudiantes que están dispuestos y deseosos de ofrecer esta ayuda son considerados sociables [...]. Del mismo modo, los estudiantes chinos con problemas en clase esperan que el profesor se dé cuenta de ello y ofrezca ayuda, mientras que los profesores occidentales asumen normalmente que los estudiantes con problemas pidan ayuda; sin embargo, [...] los chinos raramente hacen preguntas de este tipo en clase. (1996: 190).

Tener en cuenta estas expectativas significa que el profesor extranjero en China no puede esperar a que los alumnos realicen todo tipo de preguntas cuando tienen dudas, sino que, como sus homólogos chinos, deben anticiparse a las mismas y asegurarse de que las respuestas se comprenden bien. Ante una duda, la tendencia no es preguntar, sino esperar, lo que Foster (1998) define como "estrategia de fingir y esperar" (Capítulo IV, 4). Este hecho nos conduce a las limitaciones de la negociación de significado en el contexto chino y, con ellas, a la búsqueda de estrategias pedagógicas que puedan determinar la incompreensión de los estudiantes. Si nos atenemos a los rasgos que definen al buen profesor, debemos prestar atención a cualidades como la paciencia y al papel cultural semejante a la función paternal, que muestra preocupación y ofrece ayuda en cada momento que se solicita. Así, como muchos estudiantes exponen sus dudas fuera de clase, y teniendo en cuenta que las respuestas pueden beneficiar a otros estudiantes, no sería negativo conducir las al contexto del aula, no expresando la típica sorpresa "¿por qué no preguntas en clase?!", sino explicando calmadamente las razones que favorecen su exposición en el aula e incluso pidiendo permiso al autor para exponerlas públicamente. El diálogo con los alumnos fuera del aula puede aportar numerosas claves sobre la situación del grupo dentro del aula. Las reuniones individuales o en pequeños grupos favorecerán el desarrollo interaccional del conjunto de forma mucho más efectiva que si se tratan de extraer las dudas y problemas abiertamente, delante de todos.

El tipo de preguntas de los estudiantes chinos puede diferir bastante del tipo de preguntas del estudiante occidental: los estudiantes chinos valoran las preguntas que son fruto de una reflexión minuciosa, mientras que los estudiantes occidentales parecen ser más espontáneos en este sentido. Las preguntas de los estudiantes chinos buscan una confirmación del profesor, y muchas de ellas, una explicación sistemática, si bien la tendencia es realizarlas cuando el estudiante es consciente de que no es sólo él, sino todo el grupo el que tiene dudas y puede beneficiarse de las explicaciones del profesor; en caso contrario, lo más común es hacerlas cuando la clase ha terminado. Los estudian-



tes chinos hacen muchas menos preguntas que los estudiantes occidentales. Cortazzi y Jin preguntaron al anterior grupo por qué no hacían preguntas en el aula, y sus respuestas fueron las siguientes (tabla VI-5):

Tabla VI-5. Razones por las que los estudiantes no preguntan (Cortazzi y Jin, 1996)	%
son demasiado tímidos	40.7
otros estudiantes pueden reírse	23.7
lo impide la tradición china/costumbres	19.3
no quieren interrumpir	17.0
preguntan después de la lección	17.0
temen cometer errores	14.1
no saben lo suficiente para preguntar	12.6
les da pereza/les aburre	9.6
nadie pregunta	8.9
el profesor no les anima	8.2
pueden solucionar el problema después	8.2
no tienen preguntas	7.4

Los estudiantes identifican la timidez como la razón principal por la que no hacen preguntas, que también se puede asociar al miedo al ridículo y a cometer errores. Es un factor que comparten los estudiantes occidentales, pero en China subyace la cuestión cultural del miedo a perder la cara, perceptible en todos los ámbitos de la sociedad colectivista. "Perder la cara tiene una dimensión social, intelectual e incluso moral, que implica egoísmo" (Cortazzi y Jin, 1996: 195) y perder la reputación, el valor de la palabra, la fiabilidad. Es un asunto serio para un chino, pues si pierde la cara los demás lo considerarán con desconfianza o irrespetuosamente. Entre los estudiantes, el miedo a perder la cara, asociado con el miedo al ridículo, es también quedar en evidencia. Se trata, pues, de un obstáculo importante para la fluidez de la interacción en el aula, donde las preguntas de los estudiantes (al menos, en Occidente) forman una parte sustancial del proceso de negociación de significado. El diálogo con los alumnos fuera del aula

puede establecer las bases para crear un marco de comunicación consensuado dentro del aula. El profesor de lenguas, conocedor de este rasgo sociocultural, debe poner su empeño en la interacción espontánea dentro del aula, para lo cual no es necesario recurrir a ideologías individualistas ni a "infracciones" de la cultura china de aprendizaje. Una vez más, la apelación explícita de su importancia es un medio potencialmente eficaz de concienciación. Sin duda, los estudiantes chinos podrán concebir la clase de idiomas como algo excepcional, extraño a sus costumbres, pero no por ello incomprensible.

La mención del carácter activo del "buen estudiante" indica un cambio de actitud general que podemos confirmar en numerosos estudios sobre el aprendiente chino (por ejemplo, P. Chan, 1997; Cheng Xiaotang, 2000; N. Liu y Littlewood, 1997; Spratt's, 1999; L. Shi, 2006). Relacionado con una tendencia a preguntar más, tenemos que considerar algunas especificaciones al respecto. La actitud "pasiva" del estudiante que no quiere cuestionar el conocimiento del profesor, a riesgo de hacerle "perder la cara" (en cuyo caso también la perdería el estudiante), tiene unas raíces culturales que se relacionan con el respeto a la autoridad del profesor. Sin embargo, de las opiniones de los estudiantes se desprende que esta actitud pasiva no está presente en todos los procesos de aprendizaje. Cortazzi y Jin recogen algunas: "el buen estudiante no debe depender de los libros únicamente"; "no sólo escucha al profesor sino que piensa por sí mismo"; "domina lo que le enseña el profesor y conoce otras cosas por sí mismo"; "debe tener sus propias ideas, puede saber cómo conseguir conocimientos con la ayuda del profesor"; "debe reflexionar sobre la lección y sacar sus propias conclusiones"; "debe respetar al profesor, pero también tener el coraje de expresar una opinión diferente a la de aquél" (Cortazzi y Jin: 191). Estos comentarios muestran que los estudiantes no son pasivos, sino activos, reflexivos y con pensamientos independientes, pero:

...considerablemente, estas cualidades no se corresponden igualmente con las formas en que los profesores occidentales esperan que se expresen. Son menos evidentes, pero al

menos en la mente de los estudiantes forman una parte inherente del significado de 'ser un buen estudiante' (Ibíd.: 192).

La autonomía del aprendizaje, señalada en el programa oficial de enseñanza de español como un aspecto que se debe fomentar, encuentra en el contexto chino un campo de investigación apenas explorado donde podemos encontrar las claves de un aprendizaje eficaz, acorde a los procedimientos de los paradigmas comunicativos que buscan la autenticidad del material, la adquisición del lenguaje coloquial y de los significados pragmáticos de la interacción. Habiendo preguntado a un grupo de estudiantes licenciados de español qué aspectos fueron los más determinantes, en su aprendizaje, para poder comprender a los hablantes nativos de español y hablar fluidamente con ellos, sus respuestas coincidieron en indicar las prácticas fuera del aula: conversaciones con hispanohablantes (físicamente y a través de chat), el visionado de películas, la escucha de programas de radio, la asistencia a conferencias, la lectura voluntaria de todo tipo de libros y de información en Internet y, por supuesto, la actividad laboral, relacionada con la lengua española. La enseñanza académica suponía una base inicial, válida y necesaria, pero no suficiente para desarrollar la competencia comunicativa. De esta realidad se desprenden dos cuestiones importantes implicadas en el cambio de paradigma:

- La posibilidad de integrar materiales auténticos en el aula, a través de una explotación didáctica comunicativa de los mismos (actividades y tareas).
- Una mayor atención a la capacidad autónoma de aprendizaje del estudiante chino: si es capaz de desarrollar las estrategias de aprendizaje, fuera del aula, que le permiten incrementar su competencia comunicativa, ¿qué menos podrá obtener si estas estrategias se desarrollan dentro del aula, si existe una asistencia del profesor y una fomentación de las mismas?

Una atención detenida y un tratamiento didáctico que implique el uso de las estrategias de aprendizaje que conducen al desarrollo de la competencia comunicativa y

la autonomía del aprendizaje son, pues, de crucial importancia en el proceso de cambio de paradigma de enseñanza/aprendizaje en China (capítulo VII).

### **2.2.3. Opiniones sobre la enseñanza occidental.**

Las estimaciones de los estudiantes recogidas por Cortazzi y Jin son una muestra representativa de la impresión general sobre los profesores occidentales y sus estrategias de enseñanza. En general, existe un acuerdo en señalar que los estilos de enseñanza de profesores nativos y chinos son muy diferentes. Siempre se ha apreciado al profesor nativo por ser un modelo de pronunciación, por su conocimiento acerca del uso real de la lengua y su capacidad para transmitir historia, costumbres y cuestiones culturales de las sociedades occidentales. Llama la atención el exotismo del profesor extranjero, pues ofrece a los estudiantes un punto de vista nuevo sobre la forma de pensar y percibir la realidad. Sin embargo, las expectativas de los estudiantes chinos chocan con algunas prácticas didácticas que no comprenden. El vocabulario se estima como un elemento muy importante del aprendizaje, pero los profesores nativos suelen restarle importancia y recurrir a un léxico muy básico, lo que tiende a ser visto como una infravaloración de la habilidad de los estudiantes. Asimismo, la expectativa de las explicaciones sistemáticas y minuciosas sobre la gramática se ve truncada por una menor atención a la misma y la tendencia a no corregir los errores por parte de los profesores extranjeros. La raíz de este desacuerdo reside en distintas concepciones sobre el conocimiento, la lengua y la enseñanza. A la importancia en las habilidades y el uso comunicativo se contraponen la orientación hacia el conocimiento de la lengua como objeto de estudio. Por tanto, los estudiantes prefieren al profesor chino para adquirir los conocimientos gramaticales y léxicos.

La tabla VI-6 ofrece un resumen de las impresiones más comunes entre los estudiantes chinos sobre los profesores occidentales, junto con la opinión de éstos sobre los aprendientes chinos (Doyle, 2005):

Tabla VI-6. Opiniones mutuas de estudiantes chinos y profesores nativos.

<i>Feedback de estudiantes chinos sobre profesores nativos</i>	<i>Feedback de profesores nativos sobre estudiantes chinos</i>
Los profesores nativos no saben gramática. Los profesores chinos son expertos en gramática.	Los estudiantes chinos exigen estructuras gramaticales más complejas cuando no pueden afrontar las simples.
El trabajo en parejas no es fructífero. Sólo puedo aprender sobre los errores por mis compañeros. Ofrecer modelos es el trabajo del profesor.	Los estudiantes chinos se resisten al trabajo en grupos y en parejas.
Los profesores nativos no estructuran sus clases. Saltan de una cosa a otra y usan fotocopias, libros, juegos... Es confuso.	Los estudiantes chinos no responden a las preguntas ni adivinan los significados de una palabra por el contexto.
Los profesores nativos no tienen control en la clase. Los estudiantes se mueven, interrumpen e incluso retan al profesor.	Los estudiantes chinos parecen no tener opiniones.

De esta síntesis se puede deducir, como en las ideas estereotipadas del "aprendiente chino" señaladas más arriba, que los profesores nativos no son demasiado conscientes de los elementos de la cultura china de aprendizaje, o piensan que éstos constituyen una especie de carga de la que sus alumnos están deseando librarse. Se desprende, por tanto, una postura etnocentrista que da por sentado la comprensión inmediata y puesta en práctica de sus conceptos sobre la lengua, el aprendizaje y la enseñanza. Un primer paso en la acción didáctica consistiría en identificar los problemas generales con los que se encuentran los estudiantes ante una metodología comunicativa. En mi experiencia como profesor de español en China, he identificado algunas dificultades que se pueden clasificar en tres secciones generales:

- Incomprensión general: ¿cómo se hacen las actividades comunicativas? ¿qué fines persigue? ¿cómo se traduce el enunciado?
- Bloqueo de comprensión, por no conocer los significados de todas las palabras, la lógica gramatical de todas las reglas gramaticales que hay en la actividad, y los contenidos culturales.

- Bloqueo de producción, por no haber practicado de antemano las nuevas palabras o las estructuras lingüísticas.

Una mayor comprensión intercultural podría implicar, por ejemplo, la necesidad de integrar una profundización en las indicaciones explícitas sobre la gramática, junto con un vocabulario más amplio, y también (o alternativamente) demostrar que para usar comunicativamente la lengua, en un ritmo fluido, es necesario concentrarse igualmente en otros factores: el significado, la intención comunicativa, la representación contextual, la formulaicidad. Evidentemente, no es una tarea fácil, pero los profesores disponen de los elementos necesarios para combinar estos elementos aparentemente contradictorios en un sistema dual (como el que señala Skehan, 1998). El diseño de unidades didácticas que considere este sistema, junto con la posibilidad de coordinación con profesores chinos, significará un paso adelante en el cambio de paradigma (capítulo VIII).

#### **2.2.4. Encuestas sobre preferencias de los estudiantes en el aprendizaje.**

En una encuesta realizada en 2006 a 23 estudiantes de español de la escuela de negocios CEIBS<sup>47</sup>, en Shanghai, el autor de la presente tesis trató de determinar las expectativas de los estudiantes sobre la mejor forma de aprender una lengua. La encuesta indaga nociones generales sobre metodología, tipos de actividades y función del profesor, incluyendo preguntas sobre el papel comunicativo de la enseñanza. Como las respuestas son cerradas (los estudiantes debían elegir una o varias opciones), hay que reconocer que los resultados pueden considerarse parciales, pero, dada la sencillez y la claridad de las preguntas, no podemos negar que aquéllos indican una idea aproximada y representativa de las expectativas y asunciones de los estudiantes. No obstante, es necesario indicar que el contexto y las necesidades del grupo encuestado no coincide con el contexto y necesidades de los estudiantes universitarios de español, sujetos a unas condiciones específicas que determinarían, sin duda, sus respuestas. Los estudian-

---

<sup>47</sup> China-Europe International Business School.

tes de CEIBS son, ante todo, estudiantes de un máster de administración de empresas que han elegido el español como asignatura opcional, pero carente de créditos. Todos son licenciados en diversas áreas (economía, ingeniería, humanidades...), con una edad media de 27 años, y la mayoría ha trabajado en actividades donde debían emplear el inglés, lengua que dominan a la perfección. Debido a la presión académica del máster, el tiempo para el aprendizaje de una tercera lengua (español o francés) se limita exclusivamente al tiempo de las clases (cuatro horas y media a la semana, durante doce meses). Al no estar condicionado por el resultado de unas calificaciones necesarias para la realización del máster, el aprendizaje de español cuenta con unas expectativas y necesidades distintas de las que encontramos en el sistema universitario. Los estudiantes parten de cero, pero se aprecia una esperanza alta en lograr resultados relacionados con la habilidad comunicativa. Este hecho llama la atención, ya que la enseñanza de niveles básicos, en China, se centra exclusivamente en la transmisión del conocimiento gramatical y léxico, sin una atención al uso comunicativo del mismo, como vimos en el capítulo II. Si tenemos en cuenta que los estudiantes conocen bien la realidad del contexto chino de enseñanza de lenguas, esta motivación puede implicar la asunción de que para lograr comunicarse en la nueva lengua, hay que pasar por una fase de aprendizaje sistemático, pero no necesariamente prolongada (al menos, no tanto como todo un curso). También implica un reto a la enseñanza: los estudiantes saben lo que quieren y, conscientes de que no se encuentran ante un profesor chino o ante un sistema tradicional, ni que disponen del tiempo necesario para dominar el español, desean probar un procedimiento distinto, un método que les permita el acceso a la comunicación sin la necesidad de postergarlo tras uno o dos cursos centrados en el conocimiento sistemático de reglas gramaticales o de memorización de listas de vocabulario. Por otra parte, se aprecia la esperanza de aprender la lengua comunicando, un factor cuya fuente no la podemos encontrar en el ámbito académico (el 82% de los estudiantes nunca ha oído hablar de la enseñanza comunicativa de lenguas), sino, probablemente, en la práctica de uso comunicativo del inglés en el contexto laboral. Los estudiantes han adquirido una competencia comunicativa de inglés bastante alta, y por tanto son muy conscientes del papel de la comunicación en su aprendizaje.

Las preguntas de la encuesta, realizadas en inglés (traducidas aquí al español), y los resultados obtenidos se muestran a continuación:

1. ¿Has oído hablar alguna vez de la enseñanza comunicativa de lenguas?

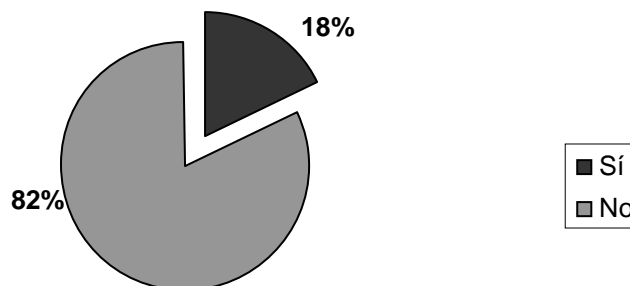


Figura 6-1

2. ¿Qué enfoque te resulta más atractivo?

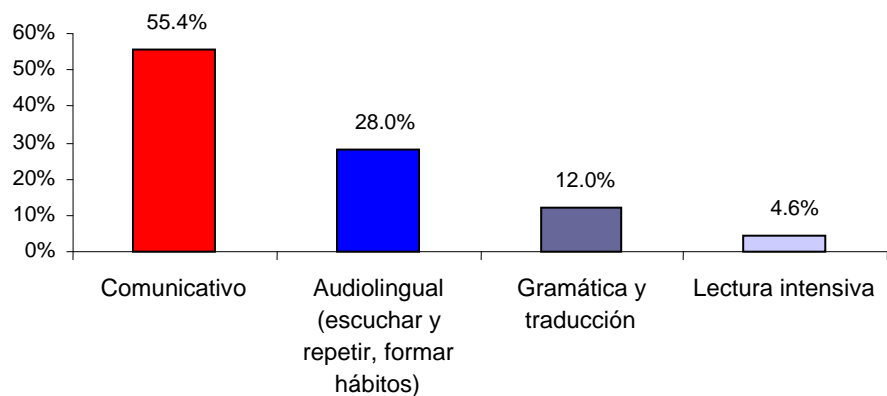


Figura 6-2



3. ¿Qué enfoque te resulta más efectivo?

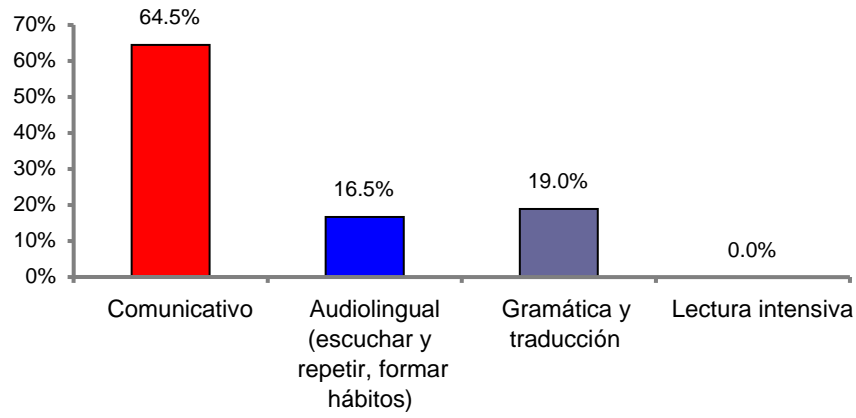


Figura 6-3

4. ¿Qué destreza es la más importante en el aprendizaje del primer nivel de español?

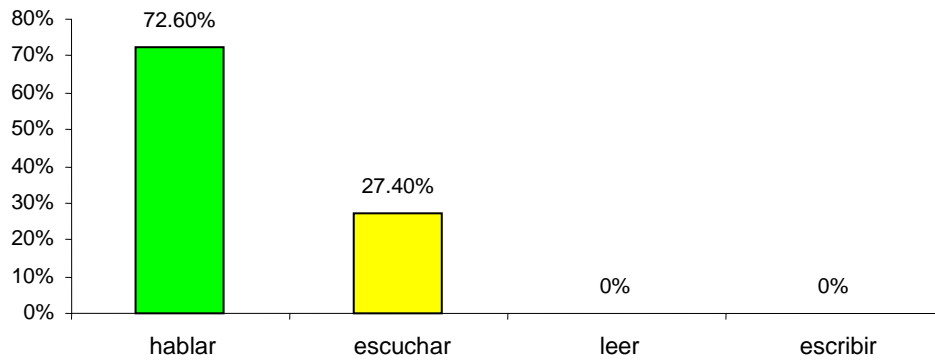
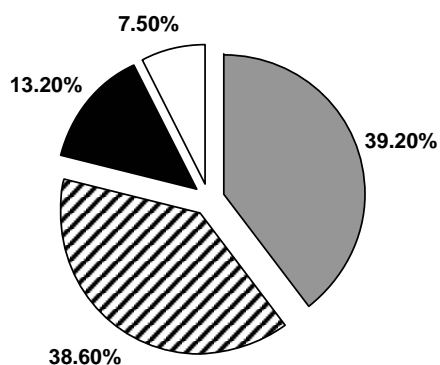


Figura 6-4

## 5. Aprenderás mejor si...



- Memorizas un diálogo corto y lo representas con tu compañero.
- Lees un texto con la ayuda del profesor y escuchas sus explicaciones (sin una lista de vocabulario), y después empleas las palabras y expresiones más importantes con tus compañeros y tu profesor.
- Escuchas y memorizas una lista de palabras (con traducción) y lees repetidamente el texto de donde procede.
- Trabajas en grupo, preguntas a tus compañeros e informas con sus respuestas al resto de la clase.

Figura 6-5

6. ¿Qué tipo de actividades piensas que son las mejores para aprender una lengua extranjera? (Selecciona 2 como imprescindibles, 2 importantes y 4 a tener en cuenta)

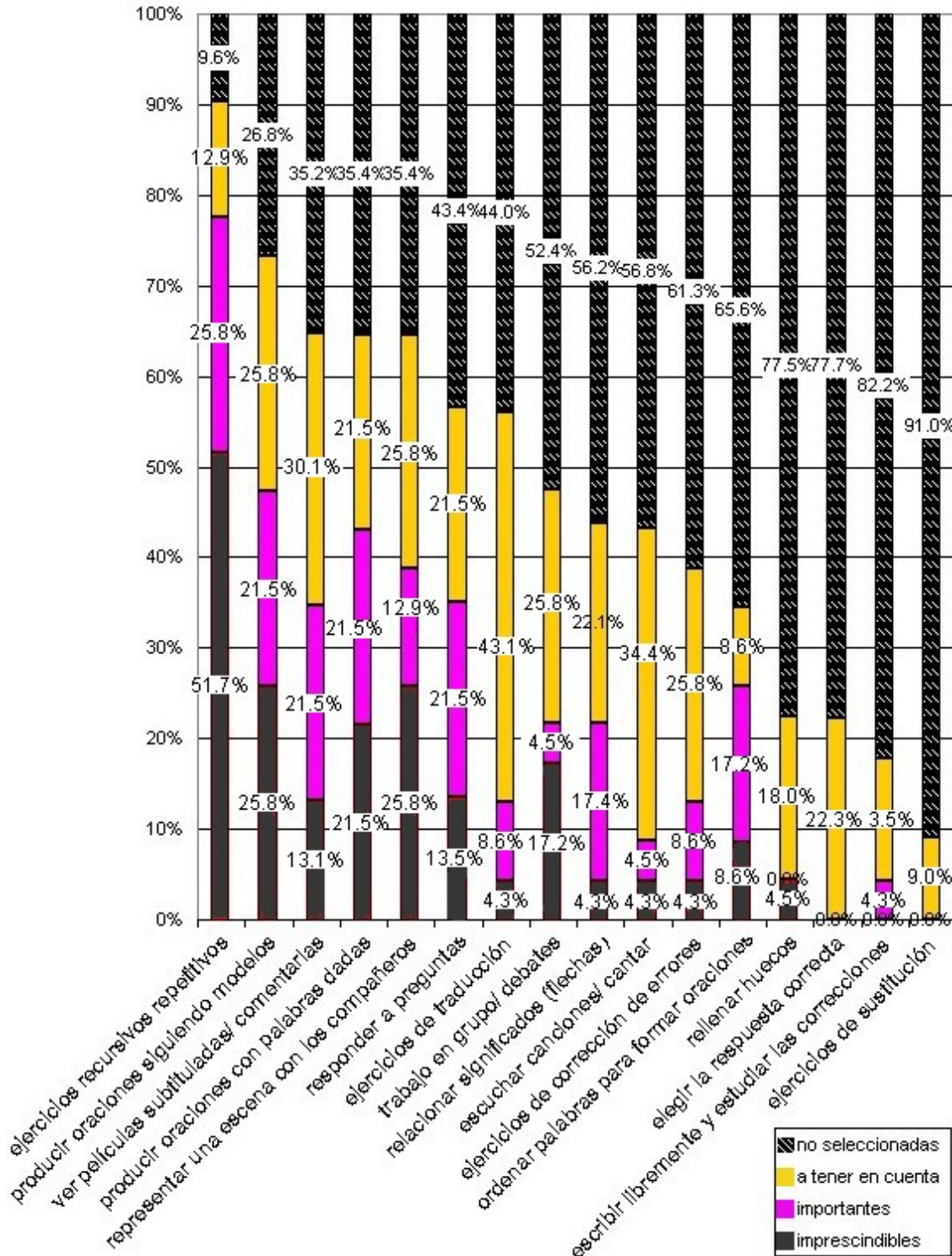


Figura 6-6.

## 7. Es mejor un profesor que...

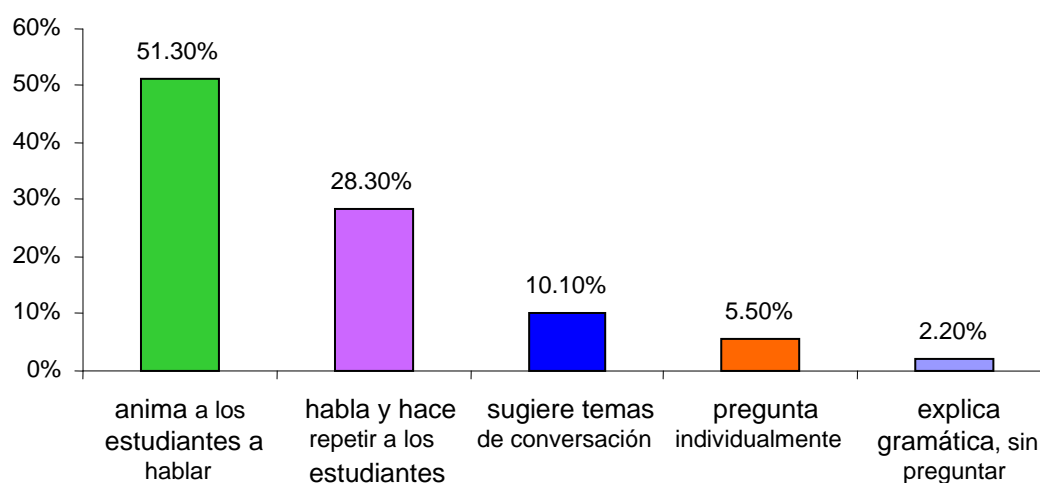


Figura 6-7

El hecho de no conocer en qué consiste la "enseñanza comunicativa de lenguas" no significa que los estudiantes no valoren el papel de la comunicación en su aprendizaje, sentido éste que, presumo, se ha tenido en cuenta en las preguntas 2 y 3. Indudablemente, para ellos el término "enfoque" tiene un sentido amplio, no asociado al componente teórico de un método, sino a una orientación general. Esta valoración del enfoque más atractivo y eficaz implica una predisposición positiva de los aprendientes chinos hacia el paradigma comunicativo de enseñanza. Por otra parte, nos lleva a suponer que las opiniones recogidas por Cortazzi y Jin sobre la enseñanza occidental están considerablemente condicionadas por el contexto y las necesidades inmediatas de los estudiantes. No se puede afirmar en términos absolutos que los estudiantes chinos deseen por voluntad propia un enfoque de enseñanza orientado al conocimiento y no al uso, sino más bien que, dadas las condiciones de enseñanza impuestas por el sistema educativo, no tienen más remedio que escoger aquellas técnicas que mejor convienen para aprobar unos exámenes determinados. Así, mientras que un buen número de estudiantes chinos universitarios se queja de que los profesores occidentales no prestan demasiada atención a la precisión y corrección de errores en la escritura, los estudiantes encuestados, no condicionados por la presión académica, estiman que ni la escritura ni la

lectura son destrezas importantes para obtener un nivel básico en la nueva lengua. Sí se consideran importantes, y con gran diferencia, las destrezas asociadas a la comunicación oral para niveles iniciales (pregunta 4), lo que cuestiona la relación del diseño de los primeros cursos universitarios, centrados en el análisis morfológico y sintáctico de textos escritos, con las preferencias del aprendiente chino. Asimismo, los ejercicios de corrección ocupan un lugar muy bajo de las dieciséis actividades propuestas en la pregunta 6.

Las preguntas 5 y 6 se centran en los tipos de actividades que los estudiantes consideran más o menos favorables para aprender una lengua extranjera. Para su selección, se ha tenido en cuenta el tipo de ejercicios que los estudiantes conocen, intercalando algunos tipos de actividades que aparecen en los manuales comunicativos occidentales: trabajos en grupo; representación de escenas cotidianas; escuchar canciones/ cantar; elegir la respuesta correcta (a preguntas de comprensión de un texto); ver películas subtituladas y comentarlas; redacción libre y revisión de las indicaciones del profesor. En una primera aproximación (pregunta 5), destaca el componente comunicativo de la metodología audiolingual que se manifiesta en el aprendizaje de muestras de lengua reales (diálogos), a través de su memorización y representación oral. En un mismo grado de preferencia, los estudiantes valoran la práctica conocida del profesor que guía en la lectura de un texto y pide a los estudiantes que ejemplifiquen el vocabulario. La memorización de listas descontextualizadas, pese a su extensa práctica en contextos académicos, sólo la prefiere un 13.2% de los estudiantes. Acorde a los resultados de Cortazzi y Jin, se percibe un rechazo a las actividades que implican el trabajo en grupo, en comparación con las anteriores. Si las respuestas de la pregunta 5 son excluyentes, las de la pregunta 6 ofrecen una graduación que combina tres tipos de valoraciones: imprescindibles, importantes y a tener en cuenta. Destacan los ejercicios recursivos, elegidos por el 94% de los estudiantes (de los cuales el 51.7% los valoran como imprescindibles), seguidos de los ejercicios de formación de oraciones a partir de modelos (73.2%). A la estimación de estos ejercicios, ligados al método audiolingual, se suman las actividades que implican la representación de escenas dialogadas (64.6%) y el visionado de

películas subtituladas, con una subsiguiente explotación didáctica (64.8%). Si bien la estimación de esta última como imprescindible es bastante menor (13.1%) que la otorgada a la representación de diálogos (25.8%), merece la pena destacar ambas, ya que dan a entender una orientación destacada hacia la comunicación, hacia los elementos que pueden aportar algún tipo de utilidad significativa para el empleo de la lengua en situaciones reales; una preferencia, pues, que no se corresponde con la realidad de un aprendizaje sistemático de la gramática en los contextos universitarios.

Los resultados del cuestionario son similares a los obtenidos por L. Shi (2006), donde el método de enseñanza indicado por los estudiantes apunta una preferencia del 98% en el uso de actividades diversas frente a un 51% que prefiere una metodología más explícita, donde se explique todo lo que se debe aprender. Sin embargo, en cuanto a las actividades de expresión oral, un 43% prefiere conversar con amigos o compañeros, frente a un 42% que prefiere leer o recitar libros de texto. Un resultado similar ofrece asimismo la encuesta realizada por Z. Rao (2002), dirigida a treinta estudiantes universitarios chinos que habían seguido una enseñanza comunicativa (aunque obligatoria). El cuestionario revela que éstos prefieren ligeramente las actividades no comunicativas antes que las comunicativas. De las diez actividades no comunicativas cuestionadas, seis fueron elegidas como favoritas por más de dos tercios de los estudiantes, mientras que de las nueve actividades comunicativas, la mayoría de los estudiantes eligió cuatro. Los resultados se muestran en la tabla VI-7.

Tabla VI-7. Preferencias de actividades comunicativas y no comunicativas por estudiantes chinos de inglés (Z. Rao, 2002).

Ítems comunicativos	("sí")
<i>Interacción estudiante-estudiante</i>	
- Conversación en grupos, sobre gustos y preferencias	29
- Preguntas y respuestas en parejas.	28
- Ejercicios en los que se pide rellenar oraciones como _____ is a fantastic dancer; _____ has visited Beijing, con las respuestas obtenidas tras preguntar por la clase.	9
<i>Interacción estudiante-profesor</i>	
- Investigar e informar sobre un periódico o revista en inglés.	28
- El profesor dirige un debate sobre algún tema como el problema de la población, películas, lugares de visita en China.	30
- Entrevistar a anglohablantes e informar de la entrevista en inglés.	8

<i>Respuesta personal a los ejercicios de los estudiantes</i> - El profesor presta atención a tus ideas y sentimientos de tus diarios, y escribe breves notas personales en respuesta a lo que dices.	17
<i>Canciones</i> - Escuchar canciones, dadas las letras. - Cantar una canción, dada la letra, y dirigida por el profesor o una grabación.	14 7
<b>Ítems no comunicativos</b>	
<i>Ejercicios de repetición del libro y práctica</i> - Escribir la forma correcta de los verbos en oraciones dadas. - Ejercicios para encontrar y corregir errores.	25 27
<i>Ejercicios de repetición audiolinguales</i> - Repetición oral de oraciones emitidas por el profesor, con algún cambio (ej.: P: John walks to school - Clase: John doesn't walk to school). - Sustituir oraciones, individualmente, ej.: P: "John walks to school", María. M: John doesn't walk to school. P.: Muy bien. "John is walking to school", Victor. V: John isn't walking to school.	30 30
<i>Ejercicios de diccionario</i> - Buscar las palabras de un texto en el diccionario inglés-inglés.	11
<i>Explicación gramatical del profesor</i> - Explicación de las reglas gramaticales por el profesor, en inglés, dando ejemplos. - Explicación de las reglas gramaticales por el profesor en chino, dando ejemplos.	30 11
<i>Corrección de errores</i> - Corrección de errores por el profesor	16
<i>Obediencia a la instrucción del profesor</i> - Responder al profesor en la explicación lo que debes saber. - El profesor evalúa lo que has aprendido.	12 27

Al igual que la encuesta en CEIBS, los ejercicios de repetición audiolingual ganan por mayoría, y muchas de las actividades comunicativas coinciden en su preferencia por ambos grupos de estudiantes. Las dificultades encontradas por los estudiantes entrevistados por Z. Rao, en relación al enfoque comunicativo, se pueden agrupar en cuatro grupos, que mostramos, junto con los resultados, en la tabla VI-8.

Tabla VI-8. Dificultades observadas por los estudiantes chinos en relación al enfoque comunicativo (Z. Rao, 2002).

Dificultad	("sí")
- Falta de motivación en desarrollar la competencia comunicativa (debido, sobre todo, al sistema de exámenes).	28
- Estilos de aprendizaje y hábitos tradicionales.	25
- Situación de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (en oposición a segunda	23

lengua: menos motivadora, menos acceso a entornos y material auténtico).	
- Falta de fondos (equipos audiovisuales, fotocopiadoras, material impreso).	21

Para solucionar estos problemas, el autor propone cuatro puntos clave que pueden aportar distintas soluciones (pp. 98-99):

1. Evitar los malentendidos sobre la enseñanza comunicativa de la lengua a los estudiantes, haciéndoles saber que el enfoque comunicativo no excluye la instrucción gramatical, que debe ser más un recurso que un fin en sí mismo.
2. Equilibrar la relación entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa. La competencia comunicativa no resulta automáticamente de la competencia lingüística.
3. Crear escenarios comunicativos auténticos para el uso real de la lengua. Dado que los estudiantes en situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras no tienen demasiadas oportunidades para involucrarse en el uso real de la lengua, es de vital importancia que el profesor les proporcione esta oportunidad.
4. Hacer un uso completo de todo el material disponible.

De las entrevistas que siguen al cuestionario, Z. Rao desprende una serie de implicaciones interesantes, por ejemplo (p. 97):

... mucho de lo que dicen los estudiantes chinos sobre las actividades comunicativas y no comunicativas en su clase de inglés es prometedor para los profesores preocupados por si los estudiantes aceptarán técnicas de lengua-real. Los estudiantes de este estudio no estaban inclinados a ver todas las actividades que enfatizan la competencia lingüística formal como más efectiva que aquellas que enfatizan el uso real del lenguaje. Tampoco tendían a rechazar automáticamente lo que era nuevo para ellos a favor de lo que era familiar.

Así, podemos concluir, con Z. Rao, que la mayoría de los estudiantes prefiere una combinación de actividades comunicativas y no comunicativas, y que sólo mediante la reconciliación de ambos tipos de prácticas es posible avanzar en el desarrollo del cambio de paradigma en China.



Por último, cabe destacar la propuesta de Ruitort y Pérez (2007), consistente en el seguimiento de una macrotarea, que es "evaluada para conocer el grado de aceptación por parte de los alumnos y medir los resultados del proceso de adaptación al contexto". La macrotarea, integrada en el curso de español durante un período de 2 meses, gira en torno al Derecho empresarial. Durante las clases, se presenta un tema concreto (sistema judicial español, Código Civil, Constitución...) mediante esquemas, lo cual es un procedimiento nuevo que guía el estudio mediante la representación de ideas, introduciendo a su vez el vocabulario básico de la materia. Seguidamente, se inicia una charla informal sobre los parecidos y diferencias del sistema español y chino; y por último, se propone la elaboración por escrito de un resumen de parte del tema tratado. Guiados por las necesidades puntuales de los estudiantes en la comprensión de los temas tratados y en la expresión de sus propias ideas, los profesores se alejan de unas pautas metodológicas predeterminadas y atienden al seguimiento evaluativo de la tarea. Los resultados del cuestionario pasado a los estudiantes durante el período de 2 meses ponen de manifiesto una aceptación positiva de los estudiantes ante los procedimientos empleados (tabla VI-9).

Tabla VI-9. Evaluación del proceso de enseñanza *postmetodológica* por estudiantes chinos (Ruitort y Pérez, 2007).

1. El trabajo en clase ha sido	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muy útil: 45.5%</li> <li>▪ Útil: 36.5%</li> <li>▪ Poco útil: 16</li> </ul>
2. En clase, mientras trabajábamos, me he sentido	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tranquilo: 55%</li> <li>▪ Muy tranquilo: 37%</li> <li>▪ Nervioso: 8%,</li> </ul>
2.2. Trabajar en grupo con mis compañeros me ha parecido	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Útil: 60%</li> <li>▪ Muy útil: 23%</li> <li>▪ Poco útil: 14.30%</li> <li>▪ Nada útil: 0%</li> </ul>
3. Poder decidir sobre los contenidos de la clase me ha parecido	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Útil: 55.6%</li> <li>▪ Muy útil: 32.5%</li> <li>▪ Poco útil: 13%</li> <li>▪ Nada útil: 0%</li> </ul>
4. Esta clase me ha ayudado a mejorar mi español	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mucho: 52.5%</li> <li>▪ Poco: 26.5%</li> <li>▪ Bastante: 21%</li> <li>▪ Nada útil 0%</li> </ul>

En cuanto a los resultados cualitativos, señalan los autores:

A la hora de manifestar su acuerdo o valoración, los alumnos han hecho especial hincapié en los beneficios del trabajo en grupo, las técnicas de estudio para el desarrollo de la autonomía y la oportunidad para interactuar oralmente en clase.

[...]

Todo ello nos permite afirmar que el alumno se ha sentido motivado ante una forma de enseñanza que ha valorado como positiva para sus fines últimos y que ha creado el contexto adecuado de tranquilidad y distensión necesario para superar la ansiedad creada por la interacción oral, el trabajo autónomo y la negociación de contenidos.

Sus conclusiones no difieren, en líneas generales, de los autores cuyo estudio se basa en las preferencias de los estudiantes chinos, poniendo de manifiesto la capacidad de los alumnos de opinar sobre los procesos de aprendizaje. Sugieren, asimismo, que la obtención de retroalimentación por medio de cuestionarios puede constituir una forma eficaz de adaptar la enseñanza al contexto educativo:

A raíz de los resultados obtenidos sostenemos que quizá, los problemas que se plantean a los profesores occidentales trabajando en China, no vienen tanto de la metodología y/o enfoques adoptados como de su aplicación. Por ejemplo, en nuestro caso, el enfoque mediante tareas, eminentemente comunicativo, demostró ser fructífero y satisfactorio para estudiantes y profesores tras el intento por adaptarlo al entorno de forma postmetodológica.

Otra de las conclusiones de estos estudios es que son las condiciones de los contextos de enseñanza, y no tanto una serie de rasgos culturales homogéneos, los que determinan el tipo de actitud de los estudiantes en su aprendizaje. Como hemos apuntado, y como se puede concluir de los cuestionarios anteriores, las preferencias de los aprendientes chinos propician un aprendizaje comunicativo y, por tanto, un cambio de paradigma de los modelos de enseñanza actuales.

Ahora bien, un cambio brusco a un contexto con una cultura de enseñanza y aprendizaje occidental, puede provocar una inadaptación general que se resume en la falta de comprensión de modelos centrados en el aprendiente, la actitud crítica, la participación interactiva, etc. Muchas investigaciones centradas en la diferencia de estudiantes chinos en el extranjero, respecto a los nativos, indican como factores causantes de las dificultades de adaptación un conjunto de valores y creencias culturales consideradas en bloque, como un todo homogéneo, apuntando a una visión amplia de la cultura ("la" cultura china, "el" aprendiente chino). Mientras que algunos de estos rasgos son ciertos, otros no son sino mitos, y la consideración de su conjunto, un compendio de estereotipos sin justificación empírica<sup>48</sup>. Otras investigaciones, en cambio, miran más de cerca el contexto educativo previo, los antecedentes socioculturales de los estudiantes y los cambios producidos por vivir en otro país, en otra cultura, con un contexto sociocultural distinto. Así, centran la atención en conceptos como la identidad (Lantolf, 2000), la adaptación, resistencia y no participación (McKay y Wong, 1996; Nichols, 2003; Norton, 2001), o el multiculturalismo (Kubota, 1999). Estas investigaciones son de indudable valor en contextos de aprendizaje de segundas lenguas, donde importa la adaptación no sólo a un modelo educativo, sino a toda una sociedad con unos elementos culturales que "rodean" la vida del estudiante. Los estudiantes chinos en el extranjero terminan adaptándose a modelos comunicativos occidentales (Gu y Schweisfurth, 2006, Gieve y Clark, 2005; Shi, 2006), lo que señala un potencial cuya exploración en China sería posible con una atención centrada en las necesidades y preferencias de los estudiantes. El contexto social, educativo y cultural no es sólo un trasfondo o un sustrato alejado, sino una realidad viva compartida por una comunidad. En consecuencia, las formas del cambio de paradigma de enseñanza en China no deben remitir tanto a un modelo pres-

---

<sup>48</sup> Como señalan Clark y Gieve (2006): "Hay una tendencia apreciable, en la literatura sobre lingüística aplicada, a referir las impresiones y reacciones de los profesores occidentales de manera que, más que ser cuestionadas por prejuicios etnocéntricos y estereotipos, son validadas por el hecho de recurrir a una explicación sobre la herencia confucionista que parece plausible, más que empíricamente establecida" (p. 60). "El enlace entre enseñanzas confucionistas, o incluso entre valores culturales tradicionales y creencias, y las prácticas educativas contemporáneas se ha afirmado, pero no se ha demostrado" (p. 63).

critico o cerrado, sustentado en una serie de ideas preconcebidas, como en una modalidad abierta que atienda a las particularidades del alumno.

Esto nos llevaría (Ruitort y Pérez, 2007) a la consideración de una visión *postmetodológica* de la enseñanza que consiguiera superar las imposiciones y restricciones de la idea de método, donde la observación en el aula, la reflexión y toma de decisiones del profesor en función de las necesidades puntuales de los alumnos, fuesen más relevantes que la aplicación directa de unas técnicas o procedimientos sustentados en ideas preconcebidas sujetas a un método concreto, sea éste ecléctico o no. En esta sección he considerado el concepto general de *metodología* (y con él, el término *método*) en un sentido amplio, que incluye tanto métodos definidos y sujetos a una aplicación estrecha, como enfoques o modelos integradores que, lejos de buscar una delimitación de pautas prediseñadas, tienda precisamente a superar los límites de la idea convencional de método. En este sentido, un modelo ecléctico puede coincidir con uno y otro sentido. Al primero lo he llamado eclecticismo negativo, y al segundo, eclecticismo positivo, como veremos en el apartado 3.

### **2.2.5. Malentendidos interculturales entre profesores nativos y estudiantes chinos.**

Existe un tipo de problemas con que se puede encontrar un profesor extranjero en China, y es que los estudiantes no suelen hacer una crítica explícita, no muestran abiertamente signos de desacuerdo o de extrañeza. Pueden sentir un rechazo absoluto al estilo de enseñanza del profesor, pero su disimulo puede provocar un problema de comunicación. Muchas veces, las sonrisas y el espíritu alegre esconde más vergüenza y voluntad de mantener la "cara" que aceptación a un enfoque de enseñanza orientado a la comunicación. Ouyang y Dow (2005) exponen el caso de una profesora mexicana de inglés (María) que, creyendo que la dinámica de sus clases (comunicativa) era bienvenida y de gran aceptación, por la reacción de sus alumnos, se encontró con una dura crítica en el momento en que éstos realizaron un test de evaluación de la profesora, con unos resultados pésimos: "no hemos aprendido nada", "enseñanza inútil", "contenido de

enseñanza trivial y simplista", "no es seria en indicar los deberes de casa", "pobre preparación de la clase, siempre improvisando", "nivel de enseñanza de guardería", "no tiene ni idea de a quién está enseñando"... etc. La profesora no podía explicarse estas críticas de sus alumnos, con "todas esas caras sonrientes", ni cómo no le avisaron antes. El principal problema —señalan los autores— es que los anfitriones (colegas chinos, jefes de departamento, etc.) no saben muy bien qué pueden o deben hacer para mejorar la situación: "son pasivos, muy poco dispuestos a acercarse a los profesores extranjeros y a sus problemas; poco dispuestos, también, a tomar la iniciativa en regular o prescribir lo que el profesor extranjero debe hacer". Se espera, pues, que los profesores nativos se den cuenta de los problemas y puedan solucionarlos por sí mismos, de manera que los colegas chinos eviten la confrontación y señalen los problemas de su enseñanza. En definitiva, prevalece la voluntad de "guardar la cara" al debate o la discusión sobre los aciertos y desaciertos de la actividad del profesor. De esta situación se desprenden algunas preguntas que los autores recogen y que nos pueden servir para cerrar este apartado, enlazando de nuevo con los primeros problemas que señalábamos, acerca de la cuestión política. Por ejemplo: ¿por qué buscan a un profesor extranjero con experiencia en la enseñanza comunicativa de la lengua, y luego lo critican precisamente por implementar esta enseñanza? La respuesta de Ouyang y Dow es que, con toda probabilidad, las personas que ofrecen el contrato "no son conscientes de los resultados reales de esta implementación, ni de la implicación de sus intereses personales dentro de la forma tradicional de enseñanza. Sentirse identificado con el enfoque comunicativo es una cosa, y resistir las consecuencias sociales y políticas de esta metodología en relaciones de poder específicas e intereses de una estructura o red jerárquica ya existente es otra cosa". De nuevo, volvemos al factor administrativo que, como componente del contexto sociocultural, moldea las condiciones de implementación de un enfoque que busca el diálogo entre las instituciones, los políticos y los profesores (Savignon, 2002: 20). Otra pregunta es: "¿por qué se insiste en la necesidad de modernización, de enseñanza comunicativa, de aprendizaje interactivo y crítico, cuando de hecho están todavía obsesionados con el aprendizaje mecánico, la enseñanza autoritaria, los profesores-modelos, y todo ese alarde de interacción holística entre profesores y estudiantes en la esfera pública y pri-

vada?". Ouyang y Dow responden parafraseando la máxima 中体, 西用 (*zhongti, xiyong*, mantenimiento de la sustancia cultural; utilización de la tecnología occidental), que ya mencionamos en el capítulo I, añadiendo que el cambio de paradigma es un "proceso lento y gradual". Se quiere y e incluso se exige modernidad, pero no al precio de la propia cultura o la estabilidad social o política. Dentro de este proceso, pues, se han estudiado modelos de enseñanza que integran una orientación comunicativa, pero con características chinas, que sintetizamos a continuación.

### 3. MODELOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA EN CHINA.

Desde los años ochenta, el interés de numerosos investigadores y profesores chinos y occidentales por la adecuación de un componente comunicativo en la enseñanza se ha manifestado a través de propuestas diversas y debates sobre la necesidad, adecuación y eficacia de implementar el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas en China (X. Li, 1984; S. Chen, 1988; Burnaby y Sun, 1989; Anderson, 1993; Z. Rao, 1996, 2002; D. Li, 1997; M. Zhang, 1997; L. Hui, 1997; X. Liao, 1996a/b/c, 2000, 2003; G. Sun y L. Cheng, 2000; D. Wei, 2001; L. Yu, 2001; G. Hu, 2002, 2003, 2005; Ouyang, 2000, 2003; D. Lu, 2004; L. Zhang, 2004; L. Jin et al., 2005; H. Zou y Z. Cai, 2006, etc.). Los resultados de estas reflexiones e investigaciones coinciden generalmente en señalar los obstáculos que tanto profesores como estudiantes se han encontrado en adoptar una perspectiva comunicativa en la enseñanza/aprendizaje de inglés: falta de recursos necesarios, demasiados alumnos en las aulas, falta de competencia sociolingüística de los profesores, presión de los exámenes y aspectos culturales sociales y políticos del contexto educativo. El problema abarca todos los ámbitos de la enseñanza, no se puede comprender como un asunto metodológico únicamente. Como señala Ouyang (2000: 398):

... un cambio en la metodología de enseñanza de inglés de un método tradicional a la enseñanza comunicativa implica no sólo un cambio en los métodos sino, de forma más significativa, una reconstrucción de los "sistemas de discurso" (Scollon y Scollon, 1995)<sup>49</sup>, esto es, una reconstrucción de los procesos de socialización dirigidos por distintas ideologías, así como una reconstrucción de las identidades sociales y las relaciones de poder.

---

<sup>49</sup> Scollon y Scollon (1995: 98) proponen un análisis de los sistemas de discurso en función de cuatro preguntas:

1. ¿Cuáles son las características históricas, sociales e ideológicas del grupo? (*ideología*).
2. Cómo se aprende a ser parte de un grupo y se adquiere una identidad? (*socialización*).
3. ¿Cuáles son las formas preferentes de comunicación? (*formas del discurso*).
4. ¿Cuáles son las relaciones humanas preferentes o asumidas? (*sistemas de cara*).

Tras la experiencia de dos décadas de programas experimentales de implementación del enfoque comunicativo de la enseñanza de inglés en la educación secundaria y universitaria, se ha generado un escepticismo sobre el establecimiento de cambios drásticos en la metodología, siendo la tendencia más proclive señalar una reconciliación o un modelo ecléctico que integre las características del contexto educativo en todos sus aspectos, desde los estilos cognitivos de los estudiantes hasta el material de enseñanza adoptado y el papel "director" de los profesores.

La tendencia ecléctica nació desde las primeras aplicaciones del enfoque comunicativo en China. En 1979, la profesora Li Xiaojun y los profesores canadienses Wendy Allen y Nina Spada emprendieron el proyecto CECL (*Communicative English for Chinese Learners*), materializado en una serie de libros de texto que constituirían el primer manual de inglés con enfoque comunicativo en China. Durante la década de los 80 y los 90 se intentaría su implementación en algunos centros, si bien con resultados no muy alentadores (Wang, 1999; Ouyang, 2000; Angelasto, 1998: 341-5). En su estudio comparativo, Wang (1999: 37) concluye que "los dos métodos tienen sus ventajas y sus inconvenientes", y por tanto ambos deben usarse en las aulas. Una de las causas de esta escasa aceptación, tal vez la más importante, fue la ausencia de consideración del contexto educativo donde se trataba de implementar. Desde 1983, se dio una formación a muchos profesores de inglés procedentes de varias regiones del país, bajo el programa SMSTT (*Senior Middle School Teacher Training Program*), con el objetivo de ofrecerles información teórica y práctica sobre los nuevos métodos de enseñanza de inglés, y en particular, sobre el enfoque comunicativo. Se seleccionaron cinco universidades de prestigio en Beijing, Shanghai, Guangzhou, Wuhan y Chongqing, que impartían los cursos (de dos años) sobre didáctica. El manual examinado, CELC, respondía a un enfoque comunicativo muy cercano a los modelos nocio-funcionales, centrado en el aprendiente, insistente en las funciones comunicativas de la lengua, el lenguaje auténtico y significativo, la valoración de su carácter impredecible, las llamadas de atención a no memorizar todo el amplio vocabulario que ofrecía sino, más bien, a utilizarlo en función del uso comunicativo (X. Li, 1984). Las actividades del manual consistían en simulaciones, juegos de rol, in-



teracciones de vacío de información, etc. También incluían ejercicios repetitivos, si bien como prácticas a realizar fuera del aula, lo que indica ya una tendencia a no olvidar del todo las formas de estudio de los aprendientes chinos.

Sin embargo, surgirían graves problemas no suficientemente previstos. En primer lugar, la formación de los profesores no fue un asunto fácil. No sólo por la dificultad de interiorizar esta nueva metodología, acostumbrados al más puro estilo tradicional, sino por la falta de apoyo que recibieron cuando, una vez de vuelta a su ciudad, al centro del que habían partido dos años antes, intentaron aplicar lo que habían aprendido. Como suele ocurrir con profesores extranjeros (el caso de María referido por Ouyang y Dow es una buena muestra) los profesores chinos que habían sido preparados en el enfoque comunicativo se encontraron con un contexto donde los directores de los departamentos y el resto de profesores (e incluso los padres) no aceptaban que alguien les viniera a romper los esquemas, sus relaciones de poder y el mantenimiento de la cara. El comportamiento de los profesores innovadores, acorde con las implicaciones del nuevo método, podía ser visto incluso como agresivo y peligroso en una comunidad rural, ya que suponía tomar una serie de decisiones que, bajo el "discurso" del método tradicional, estaban reservadas exclusivamente a los jefes. El conflicto entre los líderes, que ven amenazado su poder, y los profesores, que reclaman condiciones favorables para llevar a cabo su trabajo, no favorecía, precisamente, a que el enfoque comunicativo tuviera una buena acogida. El programa SMSTT, por tanto, no tuvo mucho éxito, provocando que muchos de estos profesores abandonaran la profesión o cambiaran de ciudad. También se han señalado otros problemas como la limitación de los recursos, el número excesivo de alumnos en las aulas, la utilización del libro tradicional y la influencia de los exámenes (Ouyang, 2000). Indudablemente, éstos no son problemas menores, y no están restringidos a la enseñanza de inglés. Con el español, en la actualidad, estos problemas siguen afectando a una enseñanza en la que el profesor nativo no puede tomar grandes decisiones. El peor, desde mi punto de vista como profesor en China, es la presencia de manuales como *Español Moderno*, cuyo empecinado uso revalidado año tras año sigue ignorando el desarrollo intelectual en didáctica de lenguas durante

más de 30 años. G. Sun y L. Cheng (2000: 22-23) hacen un resumen de los impedimentos relativos a la adopción yuxtapuesta de dos métodos y dos tipos de materiales didácticos contrarios:

1. Los estudiantes pierden motivación en las clases tradicionales y la eficacia del aprendizaje no es satisfactoria.
2. La coherencia de contenidos de enseñanza de los dos tipos de clases es difícil de obtener, ya que se emplean distintos libros de texto y distintas metodologías.
3. A menudo, los estudiantes están confusos por la diferente filosofía que subyace a las distintas metodologías. Es especialmente perjudicial para ellos alimentar un enfoque de aprendizaje independiente.
4. Los conflictos surgen en la localización de los recursos. El eclecticismo tiene lugar más a menudo que la optimización para alcanzar un compromiso.
5. Los profesores no ven la necesidad de aprender entre sí, porque los puntos centrales de la metodología empleada son tan diferentes que no saben cómo integrar el otro método en su propia enseñanza.

Los profesores innovadores que, habiendo recibido una formación sobre el enfoque comunicativo, continúan enseñando, en sus ciudades o en otras, no tienen más remedio que adoptar una metodología ecléctica. Como vemos, el camino a la misma es negativo, en la medida en que lo determina la imposición de un "sistema de discurso" tradicional y la presencia de elementos antagónicos a un modelo comunicativo. El eclecticismo, en este sentido, parte de un estado de cosas ya establecido previamente, en el cual se han dispuesto de antemano todos los elementos que integran la enseñanza: programa estructural, libro tradicional, relación de superioridad-inferioridad, disposición de mesas y sillas, asignaturas, y "lo otro", que es el profesor nativo o innovador y sus materias asignadas ("conversación", "audio-visual", "panorama cultural"). El eclecticismo negativo, entendido como la suma de métodos de enseñanza en la mayoría de las instituciones, no selecciona lo más adecuado de uno y otro método, sino que trata, bien

de ajustar (o forzar) una cosa dentro de otra, o simplemente yuxtaponerlas. Una de las conclusiones de G. Sun y L. Cheng (2000: 25) es que la adaptación debe darse desde el principio del diseño curricular, ya que no es suficiente ir adaptando las actividades sobre la marcha. Además, esa forma de integración debe contar con una comunicación abierta entre los profesores, de manera que el programa de los cursos sea un acuerdo entre ambas partes. Hoy en día, la integración total no existe. Sin embargo, desde el espacio, aunque limitado, potencialmente innovador de "lo otro", es posible adoptar una actitud positiva que trate de reconciliar ambos métodos, teniendo en cuenta las necesidades y los estilos cognitivos de los estudiantes, y lo mejor que se puede extraer de una práctica de estudio habituada a la repetición, a la recepción de explicaciones explícitas, a la memorización y a la imitación. El grado de utilidad de estas prácticas para la comunicación, la interacción, el trabajo en grupo y el desarrollo de la autonomía de aprendizaje en el aula caracterizará un método o enfoque ecléctico positivo, coincidente con un modelo pedagógico postmetodológico (Ruitort y Pérez, 2007).

### **3.1. Atención a *la forma* / atención a *las formas*.**

Lo interesante es que, transcurridos los años, en las culturas occidentales se ha manifestado una tendencia reconciliadora similar, si bien en otro contexto muy diferente y partiendo de premisas de orden procedimental de adquisición, mediante el desarrollo de la enseñanza por tareas. Como ha quedado suficientemente demostrado, la atención a la lengua como objeto de estudio es esencial para que se produzca la adquisición de la L2, hecho que se ha constatado sobre todo tras una primera etapa de implementación del enfoque comunicativo. Durante la misma, y no en todos los contextos, aunque sí en aquellos más influyentes (Canadá y Estados Unidos, sobre todo) se defendía un modelo "natural" de *adquisición* como verdadero y auténtico (enfoque natural de Krashen y Terrell, 1983), en oposición a un aprendizaje formal ligado al conocimiento explícito de la gramática.

La mayor atención al significado transmitido en la comunicación daba lugar a un desarrollo de la fluidez del aprendiente, pero a una escasa precisión lingüística: fenómenos de fosilización y *pidginización*<sup>50</sup> (Shumann, 1976), resultantes en un desarrollo escaso de la interlengua del aprendiente. Una de los temas actuales de interés en didáctica de lenguas consiste en desarrollar la mejor forma de enseñar gramática en un aula comunicativa, en cómo dirigir la atención de los estudiantes a la gramática y mantener al mismo tiempo la necesidad de comunicar (Doughty y Williams, 1998; Lightbown, 2000; Norris y Ortega, 2000). Sheen (2002) distingue dos tendencias principales: la de quienes defienden una atención mínima en la enseñanza de la gramática, con el fin de no interrumpir el proceso comunicativo (Doughty y Varela, 1998), y la de aquellos que optan por un tratamiento separado de la gramática seguido de una práctica comunicativa (DeKeyser, 1998). Estos dos extremos, correspondientes a las posiciones de no interfaz y de interfaz de conocimientos explícitos e implícitos en ASL, se resumen en los dos modos de enseñanza gramatical propuestos por Long (1988, 1991, 1997): atención a *la forma* y atención a *las formas*. La primera se refiere a "la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos cuando éstos surgen incidentalmente en lecciones cuyo foco principal es el significado o la comunicación" (Long, 1991: 45-6), siendo un principio metodológico básico de la enseñanza mediante tareas (capítulo V, 4). La atención a *las formas* describe una enseñanza tradicional de elementos discretos de gramática, en lecciones o en apartados separados. Es característica del método de gramática-traducción, del audiolingual y de la mezcla de ambos (método ecléctico chino). Asimismo, puede caracterizar la visión cognitiva del aprendizaje de lenguas, que considera éste como un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas articulado en tres etapas, correspondientes al conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y la automatización de este último (Anderson, 1983; DeKeyser, 1998):

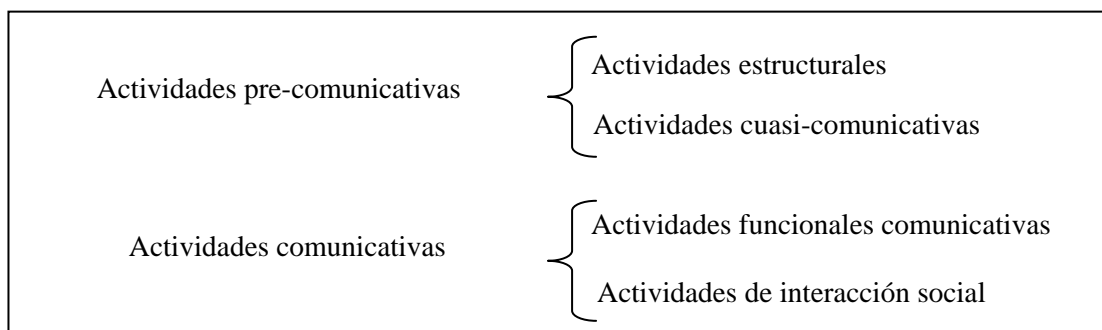
---

<sup>50</sup> "Por lengua *pidgin* entendemos cualquier forma de habla reducida y simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas para poder comunicarse entre sí. La estructura gramatical de los *pidgins* se caracteriza por la falta de morfología flexiva y la tendencia a eliminar las transformaciones gramaticales" (Shumann, 1976).

1. Proporcionar la comprensión de la gramática desde distintos medios (incluyendo la explicación en la L1, señalando diferencias entre la L1 y la L2).
2. Actividades no-comunicativas y comunicativas que implican el uso de la gramática, tanto para la comprensión como para la producción.
3. Proporcionar oportunidades frecuentes para el uso comunicativo de la gramática con el fin de propiciar el uso automático, preciso. (Sheen, 2002: 2)

El punto de vista cognitivo, a diferencia del tradicional o audiolingual, considera la importancia de la producción comunicativa, si bien coincide con aquéllos en valorar la práctica lingüística. Ésta está justificada en la medida en que existe un desarrollo comunicativo relacionado. De forma parecida, pero desde presupuestos tomados del enfoque comunicativo, Littlewood (1981) propone una integración de actividades estrictamente lingüísticas (al estilo audiolingual) y de actividades comunicativas (funcionales y sociales) (fig. 6-8).

Figura 6-8. Actividades pre-comunicativas y comunicativas (Littlewood, 1981: 86)



Aunque la descripción de estas actividades en su libro sigue una secuencia tradicional (presentación – práctica – producción), ésta no es normativa, ya que también sugiere una secuenciación que parta de la actividad de interacción social (actividades sociales como simulaciones o juegos de rol):

...además de su valor intrínseco como práctica comunicativa, esta actividad tiene otras dos funciones: permite al profesor diagnosticar la debilidad de los aprendientes en tipos determinados de situaciones comunicativas, y permite a los aprendientes que sean cons-

cientes de sus necesidades lingüísticas. En función de este diagnóstico y quizás después de hablar con los aprendientes, el profesor puede organizar una práctica controlada de las formas lingüísticas *que habrían permitido a los aprendientes comunicarse más eficientemente o adecuadamente*. (1981: 87-8; mis cursivas).

En este sentido se puede afirmar que Littlewood es un precursor de la enseñanza por tareas, aunque mantiene la atención a *las formas* como prerequisite para realizar tareas comunicativas eficiente o adecuadamente. Los ejercicios estructurales, aunque pueden hacerse después de la actividad de interacción social, siempre son considerados *pre-comunicativos*, es decir, "preparan a los estudiantes para su comunicación futura" (p. 88). Pero, siguiendo a Martín Peris (2004: 5), en un marco de enseñanza por tareas, estas actividades no sólo preparan al aprendiente para hacer la tarea o comunicarse mejor, sino que, sobre todo, ofrecen oportunidades para el aprendizaje. Las actividades *previas* y *derivadas* se diferencian sólo porque se encuentran antes o después de la tarea principal o fase de ejecución, y no se limitan a los ejercicios lingüísticos, sino que pueden incluirse aquellas "de tipo metacognitivo, de automonitorización del aprendizaje, de colaboración entre iguales, de evaluación del proceso, etc.". Littlewood (1981) no desarrolla la opción que sitúa la práctica comunicativa en primer lugar, y mantiene la atención a *las formas* sin tener en cuenta la atención a *la forma*, es decir, la necesidad incidental de atender a los rasgos gramaticales y léxicos en contexto, cuando los estudiantes están realizando una tarea comunicativa. Su visión de la enseñanza por tareas (2004) sitúa a las mismas en el extremo de un continuo entre la atención a *las formas* y la atención al significado (tabla VI-10):

Tabla VI-10. El continuo *atención a las formas-atención al significado*, Littlewood (2004: 322).

Atención a las formas		←	→	Atención al significado	
Aprendizaje no comunicativo	Práctica pre-comunicativa	Práctica comunicativa	Comunicación estructurada	Comunicación auténtica	
Centrado en las estructuras de la lengua, cómo están formadas y qué significan, ej.: ejercicios de substitución,	Práctica de la lengua con alguna atención al significado, pero no comunicando nuevos mensajes a otros, ej.:	Practicar la lengua pre-enseñada en un contexto donde se comunica información nueva, ej.: actividades de vacío	Usar a lengua para comunicar en situaciones que reproducen el lenguaje pre-aprendido, pero con algo de imprevisibi-	Usar la lengua para comunicarse en situaciones donde los significados son imprevisibles, ej.: juegos de rol creati-	

actividades de "descubrimiento" y concienciación.	práctica de preguntas y respuestas.	de información o preguntas personalizadas.	lidad, ej.: juegos de rol estructurados o resolución de problemas sencillos.	vos, resolución de problemas más complejos y conversación.
"Ejercicios"	←	(Ellis)	→	"Tareas"
"Tareas capacitadoras"	←	(Estaire y Zanón)	→	"Tareas comunicativas"

En cualquier caso, interesa destacar que la atención a las formas o a la forma es posible dentro de un enfoque comunicativo, y que los intentos de integración se han venido efectuando desde sus inicios. Los problemas surgen cuando se toman posturas extremas, omitiendo la posibilidad de ofrecer un marco flexible donde integrar la enseñanza formal y comunicativa. Long (1997) describe la atención a *la forma*, en las tareas, como una actitud intermedia entre dos extremos opuestos, concentrados en la atención a *las formas* y la atención exclusiva *al significado* respectivamente. Como introducción, el autor ofrece un resumen de los problemas encontrados en estos dos polos, sintetizados en la tabla VI-11:

Tabla VI-11. Problemas en los polos atención al significado/atención a las formas (Long, 1997).

Atención a las formas
1. No hay análisis de necesidades de los aprendientes. Su enseñanza desanima a los estudiantes y es no eficaz.
2. Dirige al estudiante a demostrar la utilización correcta de la lengua ( <i>usage</i> ), pero no a comunicarse ( <i>use</i> ).
3. Ignora los procesos de aprendizaje o asume modelos conductistas. Ignora los hallazgos empíricos en la investigación, p. ej., que aprender nuevas palabras o reglas no es un suceso definitivo ni acumulativo, o que los aprendientes pasan por etapas de desarrollo. Tampoco tiene en cuenta que los elementos que se pretenden enseñar, por separado, suelen estar estrechamente ligados a otros elementos.
4. La idea de que lo que enseñas es lo que ellos aprenden, y cuando lo enseñas es cuanto lo aprenden no es sólo simplista, sino equivocada.
5. Tiende a producir lecciones aburridas que hacen perder la motivación y la atención de los estudiantes.
6. La afirmación de que "muchos estudiantes han aprendido una lengua de este modo" ignora la posibilidad de que haya sucedido <i>a pesar</i> de ello (dado que la capacidad humana de adquisición es muy grande), así como el hecho de que innumerables estudiantes han fracasado. La atención a las formas produce muchos más falsos principiantes que terminadores.
Atención al significado
1. En la práctica no suele haber un análisis de necesidades de los estudiantes que guíe el

currículo de enseñanza.

2. No es suficiente con recrear las condiciones de aprendizaje de la lengua materna en el aula, ya que ésta se ha adquirido en función de una aptitud innata que se pierde con los años.
3. La exposición al input no es suficiente. La evaluación de los programas de inmersión ha observado que los estudiantes no adquieren la competencia gramatical prevista. Es preciso que haya más producción, que se fijen mejor en las estructuras lingüísticas.
4. Muchos rasgos de la L2 no se pueden aprender sin una instrucción explícita. Por ejemplo, en aquellos que están marcados en la L1, pero no en la L2. Los estudiantes franceses [y españoles] de inglés pueden decir: *\*He opened carefully the door* (no gramatical) como copia de *Él abrió cuidadosamente la puerta*, sin causar una fractura en la comunicación, haciendo posible que los aprendientes no sean conscientes del error. Esto conduce a la fosilización.
5. La atención exclusiva al significado no es suficiente. La instrucción explícita en el código facilita la adquisición.

Es probablemente el extremo de la atención al significado el punto de partida desde el cual han surgido los problemas de interpretación del cambio de paradigma en China, ya que, de alguna forma, es el causante de los malentendidos acerca del enfoque comunicativo, entendiéndose como un método que deja a un lado la enseñanza de la gramática (Thompson, 1996). Desde un contexto caracterizado por el polo opuesto, la atención a *las formas*, resulta lógico que el método comunicativo (desde la perspectiva extrema) no se comprenda nada. El resultado, como ocurre en China, es el de superponer la habitual atención a *las formas* en una comunicación sólo aparente, situación que ha descrito muy acertadamente la profesora Ribas (1997):

...lamentablemente, bastantes parecen creer que este [método comunicativo] consiste simplemente en pedirle a los estudiantes que cuenten qué han hecho durante el fin de semana o en las vacaciones, o preguntarles después de la lectura de un texto, qué opinan o piensan sobre éste o respecto a algún tema que aparece tratado en él. Estas cuestiones se suelen plantear frontalmente y en muchos casos la atención del docente está más concentrada en la corrección gramatical del estudiante que en el contenido de lo que éste pueda estar diciendo, por lo que, después de un pequeño monólogo, durante el cual el docente ha corregido quizás un par de participios mal formados o la terminación de algún adjetivo, el estudiante recibe como respuesta un «Ya. Sí, muy bien». A lo que sigue un «¿Y qué piensas tú, fulanito/a?». Con lo cual el primer estudiante deja de ser el centro de atención de todo el grupo de la clase, puede respirar aliviado porque ya cumplió con



su tarea «comunicativa» y se dispone a escuchar la parrafada del próximo para ver si hay algún error. El contenido, como bien ha mostrado el docente, es del todo irrelevante. Lo importante es hablar (Ribas, 1997: 677).

Esta conocida situación es muy parecida a la de las clases examinadas en el presente trabajo (capítulo II), cuando los estudiantes exponen un tema al principio de las clases sin que exista una verdadera interacción o un intercambio de impresiones. Podemos aplicar al contexto chino la reflexión de Ribas sobre el limitado rol del oyente:

... son frecuentes los ejemplos que nos muestran que bajo comunicación se suele entender la simple enunciación de frases, durante la cual el oyente o bien no existe, o desempeña un papel de comparsa. Está ahí porque es más fácil hablar dirigiéndose a alguien que hacerlo a la pared. Esta concepción errónea del acto comunicativo supone una subestimación de la función del oyente en la comunicación (Ibíd.: 678).

La atención a *la forma*, en cambio, parte de un concepto del acto comunicativo que implica al oyente. Durante la interacción, se manifiesta en la negociación de significado cuando surgen problemas de comprensión. En la realización de las tareas, tiene lugar, generalmente, en las actividades previas o derivadas a la fase de ejecución (Capítulo IV, 4). La enseñanza por tareas puede incorporar actividades que incluyan una práctica formal, sin que ello perjudique el objetivo último de este enfoque (Gatbonton y Segalowitz, 2005). La atención a la forma gramatical o léxica se entiende como una herramienta que se va a utilizar para completar una tarea, o bien como un medio de reflexión y evaluación sobre la lengua ya utilizada durante la misma, pero no como un fin en sí mismo. Es decir, su aprendizaje está integrado en un sentido amplio que, por un lado, motiva más al aprendiente y, por otro, consigue que éste asocie los recursos lingüísticos con su función comunicativa.

Frente a la mayor aceptación de la atención a *la forma*, en buena medida motivada por la asociación de los métodos tradicionales al estudio de las formas lingüísticas descontextualizadas, últimamente han aparecido investigaciones que avalan la atención

a *las formas* como un medio tan eficaz como la atención a *la forma* para la adquisición de estructuras lingüísticas y de vocabulario. (p. ej., Laufer, 2006; Sheen, 1996, 2005), si bien debe estar integrado en unidades didácticas que contemplen su empleo comunicativo. Una posición que utilice ambas formas de atención a la lengua no parece ser un procedimiento descabellado. Más adelante será considerada en detalle, dentro del capítulo VIII, dedicado a las propuestas didácticas.

### **3.2. Modos de integración.**

Mientras que la mayoría de los autores chinos coinciden en la necesidad de combinar el método de gramática-traducción y el enfoque comunicativo, sólo unos pocos han desarrollado modelos completos de enseñanza resultantes en una metodología ecléctica. Liao Xiaoqing es uno de ellos. No es un autor excesivamente citado, ya que sus aportaciones, desde los años 90, no se han visto reflejadas en una aplicación concreta. Sin embargo, merece la pena destacarlo como representación de la actitud general de los investigadores chinos que, durante dos décadas, han tratado de fomentar la enseñanza comunicativa desde una perspectiva ecléctica, si bien de modalidad negativa.

#### **3.2.1. Método *comunicativo-cognitivo* de Liao Xiaojing (X. Liao, 1996a).**

X. Liao propone integrar algunos componentes del método de gramática-traducción y de la enseñanza comunicativa de lenguas, junto con elementos relativos a la cultura china de aprendizaje en un método cuyo núcleo principal tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes chinos. El método *comunicativo-cognitivo* está articulado en seis principios básicos no muy diferentes de los característicos de una enseñanza comunicativa:

1. Desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.
2. Uso de actividades comunicativas para salvar el vacío comunicativo.

3. Desarrollo de concienciación en la comunicación transcultural.
4. Uso extenso de inglés y uso limitado de chino.
5. Atención centrada en el estudiante, con el profesor como orientador.
6. Desarrollo integral de las destrezas.

Bajo el principio primero, Liao especifica los papeles del profesor, los estudiantes y el material de enseñanza, desarrollándolos según las propuestas de Larsen-Freeman (1986) y Richards y Rodgers (1986). Sólo un aspecto sobre el papel de los estudiantes hace referencia al contexto chino, y es que aquéllos deben saber que aprenderán inglés para el progreso de la nación, bajo el programa de las "cuatro modernizaciones". Merece la pena destacar el punto 1.4, incluido en el primer principio, donde introduce el núcleo innovador del método comunicativo-cognitivo: *Los procedimientos de enseñanza*. Basándose en Brumfit (1980b), Liao sintetiza en un diagrama (fig. 6-9) el tipo de procedimientos seguidos por una metodología tradicional y por el método comunicativo:

**Tradicional:**



**Comunicativo:**

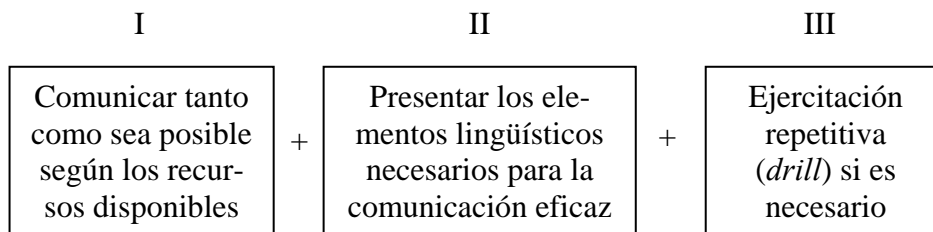


Figura 6-9. Procedimientos de enseñanza. Brumfit (1980b: 21).

Basándose en esta idea, algo simplista y anticuada, sobre los procedimientos metodológicos del enfoque comunicativo, Liao (pp. 43-44) hace referencia a Finocchiaro y Brumfit (1983: 100), quienes sostienen la importancia de ofrecer "actividades contro-

ladas dirigidas a la fluidez, la precisión y la formación de hábitos" (sic). También cita a Littlewood (1981), que, como hemos visto, ofrece una tipología integrada de actividades que van desde la atención a las estructuras lingüísticas a las actividades comunicativas. Por último, Liao expone el sistema procedimental chino de los "cinco pasos" ("requerido por el sílabo unificado nacional"), variedad de la secuencia PPP que goza, según el autor, de bastante popularidad entre profesores y estudiantes: *revisión – presentación – ejercitación repetitiva (drill) – práctica – consolidación*. Teniendo en cuenta las referencias anteriores, «puede ser práctico –piensa Liao– considerar cómo los puntos fuertes de los procedimientos tradicionales y comunicativos pueden combinarse para solucionar el problema de la 'escasez de conocimiento lingüístico'» (p. 45). Así pues, presenta el esquema de secuenciación didáctica del método comunicativo-cognitivo como una suma de siete pasos (fig. 6-10):

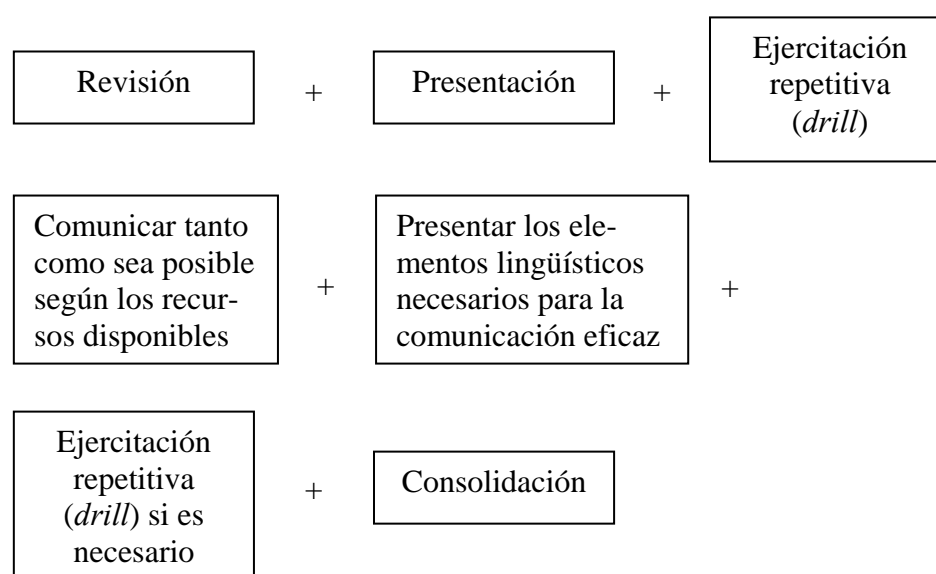


Figura 6-10. Secuenciación didáctica del método comunicativo-cognitivo (Liao, 1996).

La disposición de procedimientos del método apunta a una variedad del modelo audiolingual en el que se hace hincapié en las funciones comunicativas. El principio que rige la enseñanza sigue siendo la presentación de estructuras previamente establecidas en el sílabo, debiéndose amoldar cualquier faceta comunicativa al empleo y práctica de esas estructuras. El ejemplo que propone Liao para ilustrar estos procedimientos es significativo: «pongamos "be going to" por ejemplo» (p. 47), es decir, no pongamos

todavía una situación, una necesidad comunicativa, una acción o tarea que implique su descubrimiento y su uso, sino una estructura lingüística que hay que interiorizar en primera instancia para aplicarla a cualquier caso que lo requiera. En la fase de *revisión* (5 minutos), se repasa el significado y gramática de "shall" y "will"; en la *presentación* (10 minutos), se compara "be going to" con las formas revisadas, introduciendo la funcionalidad y el uso gramatical de la forma presentada. En la fase de *ejercitación* mecánica (10 minutos), los estudiantes 1) repiten mecánicamente oraciones sueltas, 2) pronuncian frases motivadas por algún tipo de razonamiento ("meaningful drill"), como:

T: I'm hot.

S: I'm going to turn on the electric fan.

T: I'm cold.

S: I'm going to open the window.

y 3) realizan lo que Liao llama "communicative drill" (ejercitación mecánica comunicativa): «por ejemplo, el profesor pregunta: "What time are you going to get up tomorrow?", "What are you going to have for breakfast?", "What are you going to do after breakfast?" y los estudiantes responden según sus planes reales». El problema de esta actividad, ya señalado por Widdowson (1978), es que no va dirigida tanto a la comunicación como a la demostración del buen uso de la forma "going to". Las respuestas a esas preguntas pueden estar formadas por enunciados que no repitan la forma "going to", de hecho, lo normal en el uso comunicativo real es que no se repitan, y que se responda directamente algo como "at eight o'clock", "I think there is some bread" o "I need to go to the hospital". En la siguiente fase, *práctica* (15 minutos) se introduce una situación y los estudiantes realizan juegos de rol, conversaciones a base de preguntas y respuestas en las que se presupone el empleo de "going to", por ejemplo: "Tus amigos te proponen hacer muchas cosas, pero te sientes demasiado cansado. Primero realiza un rechazo y luego sugiere otro día para hacer lo que proponen" (p. 48). Sería extraño que el profesor aceptase el empleo de cualquier otra forma válida que no fuera "going to", y por tanto esto sería motivo suficiente para aplicar una nueva sesión de *drills* al estudiante (fase sexta). En la *consolidación*, un trabajo escrito normalmente asignado como tarea de casa, se termina de "cebar al pato" (capítulos I, 2.8; II, 2) con un ejercicio que no deja de ser otra excusa para practicar la consabida estructura. Una verdadera atención

al alumno consideraría más seriamente este ejercicio, por ser algo menos controlado por el profesor, pero, acorde al propósito didáctico que se ha seguido, queda relegado a una simple asignación de deberes. Una advertencia dirigida a fomentar una práctica mayor en el aula, frente al habitual empleo del tiempo por las explicaciones del profesor (punto 1.5) cierra este apartado.

En apartado sobre las actividades, Liao expone la tipología de actividades comunicativas de Paulston y Bruder (1976), clasificadas en cuatro grupos: 1) *Fórmulas sociales y diálogos*, donde los estudiantes simulan situaciones y reproducen diálogos empleando fórmulas convencionales. 2) *Tareas orientadas a la comunidad*, por ejemplo, "el profesor hace una serie de preguntas sobre cómo ingresar dinero en un banco, entonces los estudiantes encuentran las respuestas fuera del aula, informando sobre los resultados en la clase. Una alternativa es hacer la actividad en un juego de rol: un estudiante actúa como empleado de un banco y otro como un cliente que quiere ingresar dinero". 3) *Tareas de resolución de problemas*. Acertijos y problemas que se resuelven a través del debate. 4) *Juegos de rol*, en los que se adjudican papeles y pistas a los estudiantes-actores para llevar a cabo una acción. Como ejemplo, Liao cita una actividad propuesta por White (1982: 21), un juego de rol donde se reparten papeles a los estudiantes. La ficha del estudiante A indica: *Te gusta bailar e ir a la discoteca. Sugiere a tu compañero salir esta noche. Trata de persuadirle para ir donde quieras*. La ficha del estudiante B indica: *No te gusta bailar ni ir a la discoteca. Prefieres ir al cine o a un concierto. Intenta convencer a tu compañero de ir donde tú quieras*.

Liao se centra en el vacío de información como el motivo principal de la comunicación. Durante la interacción, en un contexto tradicional acostumbrado a preguntas como "¿eres estudiante?", "¿es esto un lápiz?" o "¿te has cortado el pelo?", donde se saben de antemano las respuestas, se deben crear preguntas auténticas, que impliquen una respuesta significativa y motivadora del aprendiente.

El siguiente principio hace referencia al *desarrollo de concienciación en la comunicación transcultural*. La competencia sociolingüística mide el grado de adecuación del uso lingüístico al contexto comunicativo. En la comunicación transcultural se deben tener en cuenta los distintos modos de comportamiento, sistemas de valores, creencias, formas de argumentación, actitudes hacia determinadas situaciones y modos de concebir las relaciones sociales, ya que todos estos elementos influyen en las diferencias de los significados convencionales y en las formas de expresión empleados por miembros de culturas diferentes. Basándose en el estudio de Hu (1989) sobre los "errores culturales" ("empleos inapropiados del uso de la lengua y comportamientos sociales inaceptables en la comunicación intracultural"), Liao señala cuatro tipos de errores que los estudiantes producen en la comunicación con profesores extranjeros en China (cf. capítulo II, 2.5, fig. 2-10, representación de la "armonía negativa"):

- 1) Uso inapropiado de formas lingüísticas, como el caso de "¿Has comido?", utilizado como saludo.
- 2) Falta de aceptación de costumbres, como la conocida modestia china en respuesta a los cumplidos.
- 3) Contradicción entre el valor chino y occidental de la privacidad (preguntas como "¿cuánto ganas?" a un extraño).
- 4). Visión simplista de que todos los americanos (y por extensión, los occidentales) son ricos.

Otras áreas de interés donde se deben tener en cuenta los aspectos culturales son la lectura y la traducción, los sílabos y los materiales de enseñanza. Respecto a estos últimos, Liao critica la ausencia de contenidos culturales en los libros actuales de inglés, y sugiere que éstos estén presentes en los textos y en los diálogos. Asimismo, basándose en Finocchiaro y Brumfit (1983), señala la responsabilidad del profesor en marcar las diferencias culturales y los parecidos, y en explicar las referencias culturales en: a) la adecuación del lenguaje a la situación social; b) los gestos, las distancias corporales, los sonidos no lingüísticos; c) los valores, tabús, rituales, instituciones sociales. Liao propo-

ne que se establezcan temas culturales de conversación, que se expongan películas, canciones, programas de radio, que se fomente la lectura de literatura, y que los profesores tengan la oportunidad de conocer mejor la cultura de la lengua meta.

En los tres últimos apartados, Liao hace hincapié en la importancia del principio que anuncian: uso extenso de inglés y uso limitado de chino; atención centrada en el estudiante, con el profesor como orientador; desarrollo integral de las destrezas. El autor hace referencia a los fundamentos teóricos de estos aspectos, pero no realiza un desarrollo en profundidad sobre los obstáculos y las implicaciones de la enseñanza actual de lenguas en China.

En conclusión, el método *comunicativo-cognitivo* de Liao señala la importancia del uso comunicativo de la lengua, el papel activo de los aprendientes y el papel del profesor como ayudante; hace interesantes referencias a modelos integradores como el de Littlewood (1981), y encuentra fundamentos teóricos que justifican la presencia de sus principios. Sin embargo, si consideramos la puesta en práctica del método (la secuenciación procedimental en siete pasos), todo el entramado teórico parece quedar en suspenso, apoyando únicamente aquellas partes introducidas en el marco general. Además, la estructura del marco tradicional en cinco pasos, que sigue un sistema tradicional PPP, pero reforzado en su vertiente de interiorización lingüística, sigue siendo dominante, engullendo al componente comunicativo. Aunque su eclecticismo puede ser tanto positivo como negativo, en función de su aplicación concreta, de antemano el método se corresponde con la modalidad negativa, ya que fuerza unos procedimientos en un marco antagónico, ya establecido previamente. Las "características chinas" predominan sobre lo novedoso. Tampoco se aprecia una previsión de las posibles reacciones de los estudiantes chinos ante el tipo de actividades referidas, o ante los roles descritos, extraídos ambos de un contexto teórico occidental.



### 3.2.2. Gatbonton y Segalowitz (2005): Automatización en contextos comunicativos de segmentos esenciales del discurso.

Aunque no dirigida específicamente al contexto chino, la propuesta de Gatbonton y Segalowitz parte de un situación observable en Asia oriental, a raíz de las dudas de muchos profesores sobre el valor de aprendizaje de las actividades comunicativas:

Los profesores de muchas partes del mundo están acostumbrados a actividades fuertemente estructuradas como la enseñanza de reglas gramaticales, el control de ejercitaciones mecánicas y la enseñanza de listas de vocabulario, lo que hace difícil que acepten otras actividades como los juegos, juegos de rol y resolución de problemas, con un propósito de enseñanza poco obvio que realmente cuente como 'enseñanza real'. X. Li (1984) sugiere que ésta es la razón principal de por qué los profesores chinos dudaban en usar el enfoque comunicativo cuando fue introducido en China (Gatbonton y Segalowitz 2005: 327).

Un profesor japonés ilustra esta impresión, encontrando dificultades al tratar de resumir el contenido de su enseñanza tras un juego de rol u otro juego: "nada tangible". En cambio, después de enseñar gramática, "sé que les he dado a mis estudiantes algo realmente concreto sobre la lengua, algo que después pueden llevar a casa para estudiar y memorizar" (Ibíd.: 327). Como respuesta a esta situación, conocida no sólo en contextos asiáticos (Cook, 1991)<sup>51</sup>, Gatbonton y Segalowitz proponen rescatar la práctica de automatización mediante repetición para incorporarla a un marco de enseñanza comunicativo. La razón que la sustenta es el desarrollo de la fluidez:

...aunque un componente de la misma [enseñanza comunicativa] es el uso automático, sin problemas, y rápido, del lenguaje, no hay provisiones en las actuales metodologías de enseñanza comunicativa para fomentar el uso del lenguaje a un nivel de dominio a

---

<sup>51</sup> V. Cook señala que muchos profesores "retroceden al estilo audiolingual. Una razón puede ser que éste ofrece un marco de referencia claro [...]. Los profesores siempre saben lo que se supone están haciendo, a diferencia de estilos [de enseñanza] más flexibles". (1991: 183).

través de la práctica repetitiva. De hecho, la concentración de la práctica continúa considerándose antagónica a la naturaleza inherentemente abierta e impredecible de las actividades comunicativas. Así pues, cuando los profesores creen que el aprendizaje ha llegado a un punto en el que el refuerzo de las nuevas formas a través de la práctica es necesario, tienden a volver a los medios no-comunicativos para obtener este fin (tal es la práctica de patrones) (Ibíd.: 327).

Como señala Cook (1991: 176), el "estilo analítico" (gramática-traducción) puede tener lugar incluso cuando el profesor utiliza otros métodos. Por ejemplo, cuando presenta alguna función comunicativa social, como pedir disculpas, puede en algún momento indeterminado prestar atención a la pronunciación, a la explicación gramatical de, por ejemplo, "lo" en "lo siento" o, en su caso, a la consideración de "lo siento" como un bloque léxico que no es necesario analizar. Asimismo, es natural que, dentro de una tarea donde se emplee esta forma, los estudiantes recurran en algún momento a reforzar su automaticidad, repitiendo espontáneamente la secuencia, sin que ello implique en ningún caso "romper" con un proceso de aprendizaje significativo. En otro lugar señala algunas técnicas audiolinguales utilizadas conjuntamente en estilos de enseñanza comunicativos: "diálogos breves, énfasis en el lenguaje oral, el valor de la práctica, el énfasis en los estudiantes mismos hablando, la división de las cuatro destrezas, la importancia del control del vocabulario, la progresión paso a paso, etc." (p. 181).

Gatbonton y Segalowitz (2005) proponen una metodología comunicativa que fomenta la automatización e integra prácticas tradicionales (explicación explícita y ejercicios repetitivos): ACCESS (*Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments*), donde "segmentos esenciales del discurso" hace referencia a la serie de enunciados que los estudiantes pueden "llevar a casa tras cada lección", sugiriendo que éstos estén creados por los mismos estudiantes (al menos, en su origen) en un contexto comunicativo auténtico, y posteriormente practicados en series repetidas (propiciando la automatización). El enfoque viene ilustrado mediante una tarea, lo que indica una evolución importante en el modo de integración de dos paradigmas tradicionalmente considerados antagónicos. La tarea "Relaciones familiares" está pensada para estudiantes

principiantes, divididos por grupos de ocho o diez en el aula. Cada grupo es una familia, a cuyos miembros se les pide que decidan qué grado de parentesco tienen. El objetivo es dibujar un árbol familiar donde vengan registrados los parentescos; después, los grupos tienen que explicar la estructura de su familia a miembros individuales de otros grupos y presentar el árbol familiar a toda la clase. Las unidades ACCESS, como las tareas, tienen tres fases: *automatización creativa*, *consolidación* y *comunicación libre* (fig. 6-11).

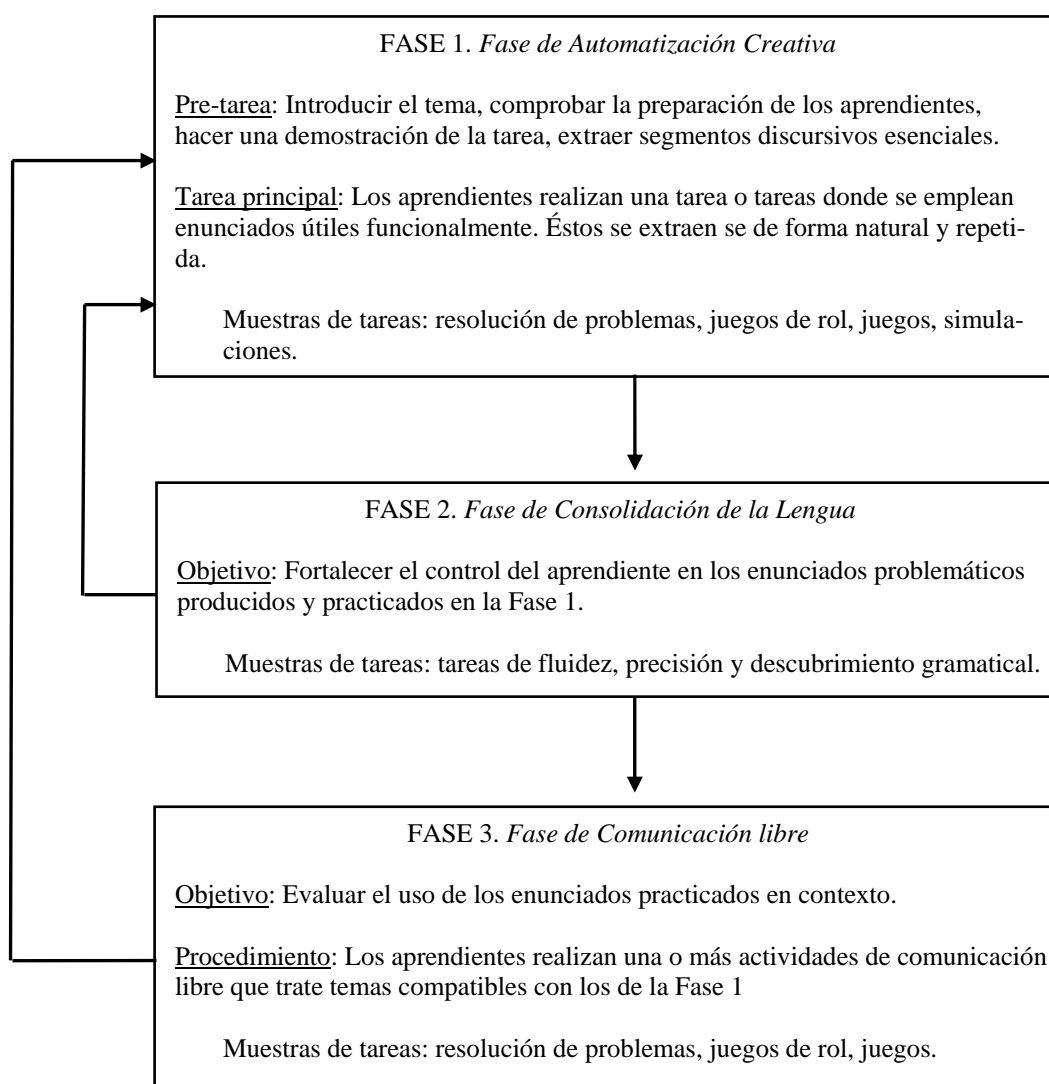


Figura 6-11. Automatización en contextos comunicativos de segmentos esenciales del discurso (Gatbonton y Segalowitz, 2005: 329).

La automaticidad a la que se refieren los autores coincide con el uso formulaico del que hemos tratado en el capítulo III, al citar las reflexiones de, entre otros, Widdowson (1989), Skehan (1995, 1998) y Celce-Murcia (2007), autora que considera la competencia formulaica como un componente importante de la competencia comunicativa. Paralelamente, Gatnonton y Segalowitz, en un artículo anterior (1988), centran su atención en la automaticidad como "la capacidad del hablante de reaccionar [lingüística-mente] sin necesitar una excesiva cantidad de tiempo para formular un enunciado, así como la capacidad de entender y producir oraciones sin un tanteo inapropiado, dudas o pausas". También se puede entender psicológicamente, dando a entender "el funcionamiento de aquellos mecanismos que subyacen a una actuación que opera rápidamente, sin interferencias producidas por otros procesos cognitivos simultáneos" (p. 474). En este sentido, los procesos que pasan a ser automáticos son el resultado de una extensa práctica. Los autores sostienen que la adquisición de los enunciados formulaicos (no limitados a las expresiones idiomáticas o a las frases convencionales, de saludos, despedidas, agradecimientos, etc.) "pueden fomentarse útilmente y con éxito en la clase de segundas lenguas dentro de un marco comunicativo" (p. 475).

Consideramos a continuación las distintas fases de ACCESS aplicadas a la realización de la tarea "Relaciones familiares".

#### *Fase de automatización creativa.*

En esta primera fase tiene lugar la realización de la tarea principal, que viene precedida por una actividad inicial. Ésta es breve, y tiene como objetivo introducir el tema y realizar una evaluación previa sobre los recursos lingüísticos mínimos que van a necesitar los estudiantes para la tarea principal. Estos recursos son los nombres de parentesco y las expresiones que sirven para presentarlos y para presentarse en relación a los mismos ( *\_\_\_ es mi padre, yo soy su \_\_\_* ). Para comprobar el conocimiento de estas expresiones se utilizan fotos de cuatro o cinco personas que podrían ser miembros de la misma familia. Los estudiantes miran las fotos y tratan de identificar al padre, la madre,

etc. Si los estudiantes no conocen estas expresiones, el profesor las introduce y pide a los estudiantes que produzcan algunas. La pre-tarea no tiene como fin asegurarse de que los estudiantes aprendan todas las expresiones; sólo unas pocas son necesarias para comenzar la tarea principal.

La tarea principal "consiste en actividades comunicativas cuyos objetivos se alcanzan principalmente mediante el esfuerzo de colaboración de los estudiantes, trabajando en grupos o en parejas" (2005: 329). En concreto, la tarea de la familia tiene tres etapas. Durante la primera (juego de rol), los estudiantes crean una familia formada por los miembros previamente asignados (arbitrariamente). En la segunda etapa, investigan cómo se han organizado los miembros de otras familias (entrevista). En la etapa tercera, los estudiantes informan de sus resultados al resto de la clase, que los verifican (presentación). En esta fase principal, para asegurarse de que se utilizan, aprenden y practican los bloques léxicos, se tienen en cuenta tres criterios:

1. Las actividades deben ser *genuinamente comunicativas*. Que impliquen a más de una persona; que exista un vacío de información y que ésta sea crucial para la continuar la tarea; y que responda, por lo tanto, a un objetivo amplio (que no se agote en sí mismo). La tarea principal de ejemplo es genuinamente comunicativa, ya que en la primera etapa, los miembros del grupo deciden libremente la relación familiar que quieren representar; la información, por tanto, es nueva y, además, necesaria para pasar a la segunda etapa. En esta ocurre lo mismo: la información que deben buscar los estudiantes es nueva, y necesaria para la exposición final.
2. *Inherentemente repetitivas*: "la repetición es el medio por el que se cumple el objetivo de la actividad". En el ejemplo, los estudiantes pueden completar su árbol familiar sólo después de que los miembros del grupo hayan declarado individualmente sus roles, lo que requiere repetir enunciados esenciales a cada uno muchas veces. En la siguiente etapa, la repetición también es necesaria para re-

coger la información requerida. La repetición, pues, es una necesidad de la tarea, un medio, no una práctica impuesta como un fin en sí mismo.

3. *Funcionalmente formulaicas*. Las tareas están dirigidas al uso de enunciados con claras funciones pragmáticas que propician su reutilización (idéntica o con modificaciones). Este criterio requiere asimismo que se empleen expresiones lexicalizadas que normalmente acompañan a aquellos enunciados. En la presentación de los miembros familiares, el enunciado *Estoy casado con\_\_\_\_\_* puede venir acompañado por información asociada como *Tengo dos hijos*, o *No tenemos niños*. Dado que estos enunciados se suelen producir idénticos cada vez que se utilizan, se pueden considerar formulaicos.

#### *Fase de Consolidación de la Lengua.*

Esta fase es muy parecida a la fase de la post-tarea de J. Willis (1996) (cf. capítulo V, 4.2.1), ya que se centra en la atención a la forma lingüística previamente utilizada. Es responsabilidad del profesor determinar el tipo y grado de ejercitación que los estudiantes necesitan consolidar mejor. El material lingüístico sigue siendo el de las secuencias empleadas por los estudiantes, incidiendo en cuestiones gramaticales como las distintas estructuras de posesión, la concordancia o los pronombres demostrativos. Como también puede ocurrir en otros enfoques de enseñanza por tareas, estas actividades pueden tener lugar en cualquier otro momento de la unidad. Pueden ser de muy distintos tipos, y no necesariamente tradicionales, como la dictoglosa o las tareas gramaticales. El desarrollo de la fluidez, la precisión y el conocimiento gramatical son, pues, los tres posibles objetivos de esta fase.

#### *Fase de comunicación libre.*

Esta fase final es más identificable con aquella que proponen las tareas estándar como fase central o de ejecución (capítulo V, 4), ya que no existe un control tan marcado en la utilización de los enunciados formulaicos; sólo se requiere el criterio de la comu-

nicación genuina. Se anima a los estudiantes a que hablen sobre el tema abiertamente para expresar ideas que no son necesariamente predecibles. En el ejemplo de la tarea sobre la familia, los estudiantes conversan y comparan las estructuras de las familias que han creado, pero la conversación puede tomar otros rumbos, por ejemplo, a raíz de algún dato curioso sobre el grado de parentesco de un miembro.

En conclusión, la flexibilidad que ofrece la enseñanza por tareas posibilita una variedad de modelos que, como éste, favorece la integración de prácticas consideradas tradicionalmente como contrarias a un enfoque comunicativo. Además, el marco de trabajo permite adaptar otras muchas actividades comunicativas al fin perseguido: la competencia formulaica. El fin último de ACCESS (siglas nada arbitrarias; recordamos la accesibilidad de Widdowson) es propiciar fluidez y precisión mientras se mantienen los beneficios del enfoque comunicativo. Esto se logra fomentando la automatización de secuencias léxicas en contextos genuinos de comunicación. Para ello, se ofrecen oportunidades a los estudiantes para repetir los enunciados, sin que ello suponga una descontextualización de los mismos. Se diferencia de los ejercicios repetitivos (*drills*) del método audiolingual en que éstos se centran en patrones similares pero no en significados, siendo ésta la razón principal de que se consideren incompatibles con la comunicación auténtica. Gatbonton y Segalowitz señalan tres factores por los que su método fomenta la automatización:

- La creación de una *interacción sostenida* a través de la cual se ofrecen oportunidades de manipular los enunciados.
- La posibilidad de que se den *versiones correctas e incorrectas de las secuencias simultáneamente*, lo cual favorece que los estudiantes arriesguen su producción en una hipótesis inicial (el profesor puede proporcionar un feedback indirecto) y puedan notar las diferencias con la ayuda de sus compañeros y del profesor.
- La *repetición inherente*, dado que los estudiantes escuchan y producen las mismas secuencias en numerosas ocasiones. La repetición fomenta la auto-

matización al activar modos cognitivos eficientes de procesamiento de información, los cuales producen una producción más rápida y precisa. A su vez, la repetición asegura que los estudiantes que producen un enunciado incorrectamente por primera vez tengan más oportunidades de corregirlos a lo largo de la tarea.

Tras la exposición e ilustración del modelo ACCESS, Gatbonton y Segalowitz ofrecen una fundamentación pedagógica que merece la pena subrayar, ya que proponen superar algunas de las objeciones del enfoque comunicativo señaladas anteriormente, y que representan una actitud general de los profesores chinos hacia la enseñanza comunicativa. Los autores argumentan sobre los contenidos de enseñanza, la naturaleza general del enfoque, la automatización de enunciados, sobre si hay o no espacio para la enseñanza tradicional, sobre los papeles de los profesores y sobre los niveles y destrezas a los que se puede adaptar. Estos factores (excepto el de la automatización de enunciados, extraído arriba) aparecen sintetizados en la tabla VI-12.

Tabla V-12. Componentes del método ACCESS (Gatbonton y Segalowitz, 2005).

Contenidos de enseñanza	Enunciados o "ejemplares" de lengua típicamente requeridos en situaciones comunicativas específicas. Se aprenden en contexto, en presencia de enunciados normalmente asociados que sustentan la expresión de una intención determinada. La pregunta del profesor cambia de "¿cuántas reglas gramaticales se han aprendido?" a "¿cuántos enunciados útiles y reutilizables pueden producir los estudiantes de forma fluida, precisa y apropiada?"
Enfoque basado en enunciados.	Precedentes: Prendergast (1821-1866), quien proponía la memorización de frases para, después, fomentar la construcción original. El método Berlitz está basado en la misma idea. La diferencia con ACCESS es que el primero ofrece oraciones artificiales, basadas en información lingüística; el segundo se centra sólo en frases básicas, sin que ninguno emplee nada similar al proceso de automatización creativa.
Procesos de enseñanza	Tareas comunicativas; interacción con negociación de significado; observación de los estudiantes, comprobación de sus recursos. <i>Feedback</i> preferente sobre el uso de los enunciados formulaicos. Fomento de la producción de enunciados completos, acorde a la hipótesis del output (Swain, 1993, 2000). Aunque el profesor de-



	termina el conjunto de secuencias como objetivo, son las necesidades inmediatas de los estudiantes, determinadas por su ocupación en la tarea, las que dictan qué secuencias se van a aprender y cuándo.
Papel del profesor	Orientador (asegura que se pase de una a otra fase armónicamente), monitor (asegura que los estudiantes hagan la tarea), proveedor de recursos (secuencias) y monitor de ensayo (asegura la práctica intensiva de los enunciados).
Actividades tradicionales en ACCESS	Aunque no son centrales del método, éste puede integrarlas si son necesarias, en las fases 1 y 2.
Otras destrezas y niveles	El enfoque ACCESS permite la enseñanza de las cuatro destrezas. Funciona bien con principiantes porque se dirige a una necesidad urgente de enunciados que pueden usarse inmediatamente, pero también para niveles intermedios y avanzados, empleando secuencias más complejas.

ACCESS proporciona una perspectiva interesante para integrar la práctica de la repetición, tan característica en China, en la enseñanza comunicativa, sin que se produzca una fisión de los principios que la fundamentan. Si las secuencias formulaicas han recibido una consideración creciente en las investigaciones sobre lingüística aplicada y didáctica de lenguas, no es difícil encontrar sus problemas. En primer lugar, y como los mismos autores señalan, la automatización no lo es todo en el aprendizaje de lenguas, y sólo "dentro de ciertos límites hay un lugar importante para fomentar el discurso formulaico a través de la automatización" (1988: 476); "para llegar a ser hablantes competentes, los aprendientes deben dominar más que sólo secuencias formulaicas" (2005: 244). Hay que tener en cuenta, pues, que la competencia gramatical es necesaria para producir enunciados originales y creativos, y que, en todo caso, los estudiantes deben emplear un sistema de modo dual (Skehan, 1998; capítulo V, 4.2.2) que alterne un modo de acceso rápido (léxico y formulaico, determinado sobre todo por la presión temporal) con un modo de análisis de la lengua, cuando las circunstancias comunicativas obligan al hablante a reflexionar y producir formas complejas y precisas.

### 3.3. Enseñanza mediante tareas en China. Factores para la implementación.

Últimamente se han realizado numerosas investigaciones relacionadas con la enseñanza por tareas en China. Muchas de ellas se centran en la percepción de los profesores de enseñanza secundaria sobre el enfoque, sobre todo en Hong Kong, con resultados similares y no del todo positivos (Lee Suet Mui, 2002; Mai Hwai, 2003; Hui Ou Lin, 2004, G. Mak, 2004). Hui Ou Lin, por ejemplo, señala que los profesores de enseñanza secundaria en Hong Kong, aunque parecen comprender los fundamentos de la enseñanza por tareas, tienen un conocimiento limitado sobre la metodología a emplear. Por ejemplo, a menudo no se deja claro el contexto de la tarea, o no se presenta el objetivo de la misma. Por tanto, "está claro que la comprensión incompleta de las metodologías de enseñanza basada en tareas puede tener un impacto negativo en la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje de las lecciones" (p. 67). Se consideran algunos problemas como la falta de preparación del profesorado y la evaluación, que todavía sigue presionando a través del sistema de exámenes (obstáculo principal apuntado por Mai Hwai, 2003). Los profesores consideran importante el trabajo en grupo, debido a las mayores exigencias profesionales del enfoque, pero no reciben el suficiente apoyo de parte del gobierno, la escuela o sus propios colegas. Aunque comprenden los beneficios del enfoque por tareas (desarrollo de la competencia comunicativa y de la fluidez), no están seguros sobre si el enfoque puede ayudar más que otros métodos a los estudiantes, o si la enseñanza por tareas puede aumentar la eficacia de los profesores. La mayoría prefiere utilizar las tareas junto con otros métodos, dando cabida a las prácticas tradicionales de transmisión de conocimientos. Esta "vuelta" está favorecida por la falta de disposición de los estudiantes a hablar, a comunicarse, y sobre todo por la presión de los exámenes, centrados en la gramática. M. Hwai (2003: 69) señala que los profesores tienden a separar la enseñanza gramatical de la enseñanza por tareas, siendo su integración uno de los temas que más preocupa a los profesores (M. Zeng, 2004; Z. Zhang, 2006; X. Zhu, 2007). La siguiente lista muestra los doce factores más importantes, en orden de

importancia, señalados por los profesores entrevistados por O. Hui para la implementación eficaz de la enseñanza por tareas en Hong Kong (O. Hui, 2004: 71):

1. Calidad del profesor (incluyendo la habilidad para motivar a los estudiantes, su competencia lingüística, el conocimiento de los temas, flexibilidad y dedicación).
2. Acceso a recursos disponibles.
3. Cambio en los métodos de evaluación.
4. Un entorno favorable de aprendizaje (incluyendo la motivación del estudiante, el cambio de paradigma de enseñanza, las diferencias individuales).
5. Mejores libros de texto o materiales.
6. Colaboración de los profesores.
7. Cooperación de los estudiantes (incluyendo su actitud ante las tareas).
8. Formación del profesorado.
9. Aceptación y reconocimiento de la enseñanza por tareas (incluyendo la comprensión de los fundamentos por el profesor y su disposición).
10. Tamaño menor de las clases.
11. Apoyo de la escuela o del gobierno.
12. Tiempo (para preparación).

La enseñanza por tareas en China, y en Asia en general, ha recibido un impulso importante por parte de conocidos investigadores como David Nunan, Rod Ellis o Rebecca Oxford. El objetivo fundamental de éstos y otros autores coincide en lograr un equilibrio entre la atención a la forma y la atención al significado, reconocido como el factor más importante para una implementación con éxito del aprendizaje de tareas. Nunan (2006) insiste en la faceta gramatical de la tarea, en una definición que la entiende como *un segmento del trabajo del aula que implica a los aprendientes para comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras que su atención está centrada en movilizar su conocimiento gramatical para expresar significado, y en el cual la intención está en transmitir significado antes que manipular la forma* (p. 17). Esta definición, pues, se refiere al despliegue del conocimiento gramatical para expresar significado, subrayando el

hecho de que el significado y la forma están estrechamente interrelacionadas, y que *la gramática existe para permitir al usuario de la lengua expresar distintos significados comunicativos* (Ibíd.).

### 3.3.1. Cuestiones metodológicas. Rod Ellis (2006).

Lee (2000) y Dornyei (2001) consideran el valor de explicar el propósito y la utilidad de las tareas, lo que puede ser especialmente importante para aprendientes habituados a una enseñanza tradicional. Se trata de despertar el interés por este tipo de enseñanza, para lo cual es importante diseñar actividades que reduzcan la carga cognitiva (el "cómo se harán"), de manera que los aprendientes puedan concentrarse más en los factores lingüísticos (Skehan, 1996: 25; capítulo V, 4.2.2). Ellis (2006) examina en detalle cuatro estrategias para lograr este objetivo:

- 1) *Hacer una tarea parecida*, guiada por el profesor paso a paso (Prabhu, 1987). Éste puede dividirse a su vez en pasos más pequeños si los aprendientes encuentran dificultades, asegurándose de que entienden lo que se requiere. El plan del profesor incluye una pre-tarea y una serie de preguntas o instrucciones. Según Prabhu, no se trata de una demostración sino de una tarea completa. Ellis señala que "esta explicación de la pre-tarea sirve como una herramienta mediacional del tipo de 'conversación instructiva' que defienden los teóricos socioculturales. El profesor, como un experto, utiliza la pre-tarea para ayudar (*scaffold*) la actuación de los aprendientes en la tarea con la esperanza de que esta 'regulación del otro' facilite la 'auto-regulación' que los aprendientes necesitarán para realizar la tarea principal por su cuenta.
- 2) *Proporcionar un modelo*. Los estudiantes pueden observar la realización de una tarea para tener una idea de cómo se hace (J. Willis, 1966; Skehan, 1966). El modelo puede venir acompañado de actividades diseñadas para que los estudiantes se fijen en distintos aspectos de la tarea, por ejemplo, en las estrategias de comunica-

ción, en las estrategias conversacionales o en factores pragmalingüísticos (Ellis, 2006: 22).

- 3) *Actividades de preparación de la tarea.* Lluvias de ideas, mapas mentales, debates sobre el tema, búsquedas en el diccionario... son algunos ejemplos que ayudan a los aprendientes a saber de lo que van a hablar o escribir a lo largo de la tarea, con lo cual disponen de más espacio para centrarse en cuestiones lingüísticas. Se favorece así la producción, en fluidez y complejidad, centrándose más en el vocabulario que en la gramática. Sin embargo —apunta Ellis— existe el "peligro de que los estudiantes consideren la tarea como una oportunidad más de practicar el vocabulario preseleccionado. En el caso de una enseñanza de apoyo a la tarea (*task-supported*) esto puede ser deseable, pero en el caso de la enseñanza basada en tareas puede amenazar la integridad de las mismas" (Ibíd.: 23).
- 4) *Planificación estratégica:* La posibilidad de que los aprendientes dispongan de un tiempo para planificar cómo harán la tarea. A diferencia de las anteriores actividades previas a las tareas, la planificación estratégica no implica una pre-tarea a modo de prueba o la observación de un modelo. Otra diferencia es que los estudiantes tienen acceso a la enunciación de la tarea (epígrafe, introducción, material inicial), de manera que se pueden hacer una idea de lo que necesitan planificar. La planificación puede ser libre o guiada. La guía puede consistir en breves explicaciones gramaticales útiles para la expresión de las ideas que propone la tarea, o bien en un debate sobre estas posibles ideas (Foster y Skehan, 1996).

Si en el contexto chino de enseñanza la precisión lingüística es un objetivo prioritario, no podemos olvidar que el marco de referencia de las tareas ofrece la posibilidad de que los estudiantes dirijan su atención a la forma lingüística. Además de la atención a *la forma* durante la interacción en el aula, en la fase de ejecución, donde los estudiantes pueden atender a los problemas o los aspectos lingüísticos necesarios para su comunicación actual, existen más medios para fomentarla.

- Uno ellos consiste en ofrecer un margen de tiempo amplio para la realización de la tarea principal, de manera que los estudiantes puedan realizar una planificación no antes, sino durante la tarea. Los resultados procedentes de varias investigaciones (por ejemplo, Yuan y Ellis, 2002) muestran que de esta forma los estudiantes producen un lenguaje más complejo y preciso que aquellos que realizan la misma tarea con presión temporal. En este caso, su producción se muestra sólo fluida. Por tanto, si el profesor quiere centrarse en la precisión, deberá ofrecer un tiempo amplio a los aprendientes para que realicen la tarea, mientras que si quiere fomentar la fluidez, se aconseja que imponga un límite de tiempo.

- Otro medio es la propuesta de una presentación pública por parte del aprendiente (J. Willis, 1996; Skehan y Foster, 1997), ya que estimula el uso de un estilo más formal y, por tanto, empuja a los aprendientes a utilizar "los recursos gramaticalizados asociados con este estilo" (Ellis, 2006: 37).

- Las actividades derivadas (post-tareas) dirigidas principalmente a la atención a *las formas* constituyen tal vez el medio que con mayor facilidad se puede incorporar en el contexto chino, donde es habitual el empleo de actividades tradicionales de repetición y memorización. Sin embargo, es preciso señalar una diferencia básica en el propósito específico de proponer estas actividades derivadas para el contexto chino. Mientras que J. Willis (1996) apunta que esta fase es necesaria para evitar *el peligro de que los estudiantes desarrollen la fluidez a expensas de la precisión*, en el contexto chino el propósito es distinto: la necesidad de estas actividades responde a lo que los estudiantes *esperan* que se les enseñe. No es tanto para evitar aquel peligro sino para ajustar mejor un método de enseñanza novedoso, comunicativo, a las expectativas tradicionales de los aprendientes. Por ello, no es necesario reforzar pedagógicamente una actitud de reconducción al estudio del sistema lingüístico, como puede ocurrir en muchos contextos occidentales. Al contrario, el anuncio de esta fase desde el comienzo de la tarea puede "aliviar" de algún modo la perplejidad de los estudiantes ante un procedimiento didáctico tan distinto al que están acostumbrados. Asimismo, es más probable que se reduzca la

ansiedad y que aumenten las producciones arriesgadas, ya que los estudiantes saben que después encontrarán "respuestas correctas". Por otra parte, no es necesario limitar estas formas a las que los estudiantes usaron incorrectamente, como cree Ellis (2006: 38). Aunque aquéllas son más importantes, las formas usadas correctamente también pueden formar parte del repertorio de actividades exclusivamente lingüísticas. Además de que se pueden incluir como refuerzo y como muestras comparativas, los estudiantes chinos esperan una visión de conjunto de los elementos lingüísticos que han utilizado, tanto correctos como incorrectos. Ya que no se presentan de antemano (como ocurre en la enseñanza tradicional), la necesidad de encontrar una síntesis gramatical a partir de estas actividades, tanto por sus hábitos de estudio como por las exigencias de los exámenes, hace aconsejable su inclusión. Este punto será explorado con detenimiento en el capítulo VIII, dedicado a las propuestas didácticas.

- La revisión de los errores por parte de los aprendientes, a través de la observación o la audición de tareas grabadas, es un medio interesante que ofrece muchas posibilidades. Por un lado, los estudiantes prestan una atención especial a lo que ellos mismos han producido, pudiendo darse cuenta de sus errores, o de los errores de sus compañeros, de forma inmediata y más eficaz que en el transcurso de las producciones en directo, en el cual los errores quedan sumidos en una referencia al pasado. La atención a la diferencia (*noticing the gap*) al escucharse es directa, sobre todo cuando los estudiantes han aprendido las formas correctas tras las actividades derivadas. Esta revisión de errores puede conducir a una reestructuración rápida del sistema interlingüístico y, por tanto, al desarrollo de la precisión. Lynch (2001) ha explorado una técnica que denomina "escucha de comprobación" (*proof-listening*), en la post-tarea. Primero graba a dos estudiantes realizando una tarea comunicativa, y después ellos pueden reproducir la grabación en tres ciclos. En el primero, los dos estudiantes pueden pedirle al profesor que paren la reproducción tan pronto como distingan algo que quieran corregir o mejorar, o preguntar. En el segundo ciclo, la grabación se escucha de nuevo, y esta vez los demás estudiantes pueden pedir al profesor lo mismo que anteriormente. Durante el ciclo final, el profesor vuelve a reproducir la grabación y comenta algunos puntos que

no se han tratado previamente. Una modalidad complementaria es trabajar con transcripciones de extractos cortos (de 90 a 120 segundos).

### 3.3.2. Diseño de unidades holísticas de Roger Nunn (2006).

Nunn (2006) ofrece un modelo flexible de enseñanza por tareas que trata de integrar la ejercitación lingüística y el empleo comunicativo de la lengua en un contexto japonés (Universidad Kochi). Basándose en los diez principios que Ellis (2005b) propone para la enseñanza de lenguas (capítulo IV, 2.5), Nunn dirige su atención al proceso de diseño de las actividades que las integran, en un estadio de concreción que explota la flexibilidad que ofrece el marco de trabajo de este enfoque. A diferencia de otros modelos,

*...las "unidades basadas en tareas", más que "el aprendizaje mediante tareas per se", se presentan como una herramienta curricular flexible que ayuda al profesor al proporcionarle un repertorio extenso de materiales posibles, pero que no impone un sílabo lineal para ser seguido por los profesores de manera inflexible. Las decisiones sobre el equilibrio entre la atención a la tarea y la atención a la forma corresponden en última instancia al profesor. El profesor determinará también qué se utilizará de una unidad en una clase determinada. Incluso el orden de los materiales no es fijo. Los paneles de trabajo emplean procesadores de texto sencillos y pueden modificarse por los profesores según sus necesidades. Los profesores son alentados a diseñar unidades alternativas que se correspondan con su estilo de enseñanza [... por tanto,] este enfoque se dirige también al desarrollo profesional" (Nunn, 2006: 89-91; mis cursivas).*

Como Gatbonton y Segalowitz, ilustran las posibilidades de la atención a la(s) forma(s) y la atención al significado de los aprendientes mediante el diseño de una tarea concreta: "Preparativos para un viaje al extranjero". La tarea forma parte del tipo de "macro-actividades" diseñadas para el trabajo en grupo ("conversaciones de grupos pequeños": tomas de decisión, intercambio de información, intercambio de opinión, negociaciones, encuestas) en oposición a las actividades individuales, también contem-



pladas en el currículo (presentaciones, discursos, narraciones). El repertorio de actividades ha sido construido por un equipo de quince profesores, siendo revisado y desarrollado constantemente. Los profesores con experiencia —señala Nunn— tienden a adaptar los materiales a sus estilos de enseñanza y a las necesidades del grupo de alumnos. Las actividades están implementadas en tres partes: *preparación*, *atención a las formas* (*ejercicios micro-lingüísticos*) y *tareas interactivas*. En cada una de ellas se especifican la tipología, el propósito y los detalles (tabla VI-13).

Tabla VI-13. Repertorio de actividades de unidades basadas en tareas (Nunn, 2006).

Tipo de actividad	Propósito	Detalles
<b>Parte 1: <i>preparación</i>.</b>		
Preparatorias; de lectura y audición.	Proporcionar input; presentar el tema y el léxico asociado; ofrecer lecturas extensivas y audiciones. Modelar actividades futuras.	Un conjunto de textos sobre viajes al extranjero, ej.: el viaje de Darren a Fiji. Una conversación grabada de dos personas que eligen el destino para pasar unas vacaciones. Una conversación de tres personas que eligen un país para alojarse con una familia anfitriona, o una visita de estudios.
<b>Parte 2: <i>atención a las formas</i>.</b>		
Ejercicios lingüísticos en varias etapas de la unidad.	Actividades de calentamiento; atención a la forma; práctica de elementos lingüísticos útiles para la tarea; lectura intensiva y práctica auditiva.	Anagramas (países y nacionalidades). Ejercicios para practicar preguntas (ejercicios escritos atomísticos y ejercicios que combinan textos orales o escritos), (preguntas conversacionales directas, indirectas, de clarificación). Comparaciones. Expresiones de tomas de decisión.
<b>Parte 3: <i>Interacción</i>.</b>		
Tareas iniciales; generadas por el profesor.	Proporcionar actividades de producción; oportunidades para la interacción extensiva; habilidad pragmática funcional; oportunidades para practicar gramática y léxico.	Una conversación en grupos pequeños intercambiando información sobre tres países, a partir de una ficha informativa proporcionada por el profesor en la que se compara información para llegar a una decisión.
Tareas finales; generadas por el alumno.	Repetición de la tarea anterior, pero con información del estudiante; búsqueda en Internet; lectura intensiva; evaluación de la unidad por los estudiantes;	Los estudiantes completan una plantilla con información que deben investigar sobre el país (donde se hable inglés), su localización, el alojamiento, las actividades, el clima, etc. La evaluación se lleva a cabo en una conversación de tres estudiantes, que comparan la información obtenida.

	autoevaluación final; llegar a una decisión en equipo; informar sobre una decisión individualmente.	Informe del grupo —informe oral individual— y escrito (una carta).
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

Este modelo, que ha recibido una interesante aceptación en el contexto japonés donde se aplica, cumple con los principios que señalaba Ellis (2005b) sobre la atención al significado, la atención a la forma, la exposición de un input comprensible, las oportunidades para la interacción (con relevancia de la producción significativa), el desarrollo del conocimiento implícito y el empleo relevante del conocimiento explícito. Destaca el interés del autor (y de los profesores participantes) en no situar en un lugar fijo la instrucción gramatical o la práctica lingüística. Ésta puede tener lugar en cualquier momento de las unidades, incluso durante las tareas inicial y final:

...por ejemplo, en una negociación sobre qué debían haber hecho los conductores para evitar un accidente, se puede hacer una pausa de cinco minutos, para responder al uso inapropiado del tiempo verbal, para generar oraciones condicionales con "si..." o el modo pasado de expresiones dentro del contexto del debate. Los estudiantes generan tantos enunciados como sea posible [... con esta estructura (drill, pero dentro del contexto)] y luego siguen con la negociación (Ibíd.: 79).

Se pueden identificar otras características de la enseñanza tradicional como es la práctica, durante las tareas, de lo que los estudiantes han aprendido en las dos primeras fases. La diferencia consiste fundamentalmente en la contextualización de las actividades previas, siempre referidas al tema principal.

#### 4. CONCLUSIONES.

En este capítulo hemos examinado las características de aprendizaje de los estudiantes chinos de lenguas extranjeras desde una perspectiva sociocultural, que incluye las condiciones educativas concretas del sistema académico y las características de raíces culturales basadas en una tradición de enseñanza/aprendizaje relacionada con el confucionismo. Ha sido necesario distinguir estas dos perspectivas para evitar una confusión extendida en la caracterización del aprendiente chino, la cual suele señalar indistintamente el pensamiento de Confucio y la tradición confucionista como los motivos principales de la dificultad de aplicación de una enseñanza/aprendizaje comunicativo en las aulas. A esta confusión se suman las posiciones etnocentristas que tratan de aplicar el marco de investigación occidental y los valores de enseñanza/aprendizaje del enfoque comunicativo desarrollado en Occidente desde unas premisas culturales completamente distintas, y por tanto, inadecuadas, de las que existen en la cultura china de aprendizaje. El concepto de cultura china de aprendizaje define un marco de investigación que abarca tanto elementos culturales como contextuales. En este marco se han examinado las relaciones entre la enseñanza comunicativa occidental y el aprendiente chino, concretamente las impresiones de los profesores nativos sobre los estudiantes chinos, las expectativas de los estudiantes sobre el buen profesor y el buen estudiante y sus opiniones acerca de la enseñanza comunicativa (actuación de los profesores nativos y actividades didácticas). Una mayor atención se ha dirigido a tratar de aclarar los motivos implicados en las dificultades y actitudes observadas de los estudiantes chinos por los profesores occidentales. Las investigaciones sobre sus preferencias de aprendizaje señalan una predisposición positiva hacia la interacción, el pensamiento individual y crítico y el uso comunicativo de la lengua, debiéndose concluir que los factores que lo impiden están relacionados directamente con las condiciones del contexto académico, que valora desproporcionadamente más la competencia gramatical y la capacidad de traducción, a través del sistema de exámenes, que la competencia comunicativa, pese a que ésta está empezando a considerarse desde la administración.

Los malentendidos en la comunicación entre profesores nativos y profesores y estudiantes chinos manifiestan conflictos transculturales que no se han tratado suficientemente, evidenciando la necesidad de un mayor compromiso en la cooperación entre profesores y una atención mayor al análisis de necesidades de los estudiantes.

Los modelos de implementación de la enseñanza comunicativa se han considerado desde el punto de vista ecléctico, más defendido, que trata de combinar las particularidades del aprendiente chino y los elementos propios de un aprendizaje significativo de uso real de la lengua meta. Se ha distinguido entre un eclecticismo negativo, de yuxtaposición (limitado por las condiciones académicas), y un eclecticismo positivo, de integración. La mayor atención a este último ha considerado modelos comunicativos que señalan la importancia de la repetición y los bloques léxicos (Gatbonton y Segalowitz), y de modelos de enseñanza basados en tareas, la cual es lo suficientemente flexible para ajustar elementos característicos de aprendizaje por estudiantes chinos. La atención a la(s) forma(s), necesaria para la adquisición, encuentra un hueco propicio en el diseño de tareas para aprendices chinos. Si las actividades formales *derivadas* (post-tarea) se han diseñado para evitar la tendencia de estudiantes occidentales a que desarrollen la fluidez a expensas de la precisión, en el contexto chino el propósito sería distinto: la necesidad de estas actividades respondería también a una adaptación al aprendiente, ya que constituyen precisamente una buena parte de lo que éste espera y requiere de la enseñanza.

En conclusión, el enfoque comunicativo en China es posible, pero su viabilidad está condicionada por factores contextuales y culturales con los que el profesor debe saber manejarse, desde una posición de respeto y comprensión cultural que rehúya la visión etnocentrista de la enseñanza. La consideración de los modelos comunicativos más propicios para su aplicación en China debe contar, asimismo, con una actitud abierta del profesor que, en lugar de ajustarse a un diseño predefinido, atienda a las necesidades y potencial del alumno y pueda, así, explorar coherentemente las posibilidades comunicativas de su aprendizaje.

**SECCIÓN 4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y  
PROPUESTAS DIDÁCTICAS**



## INTRODUCCIÓN.

La presente sección representa un estadio de concreción mayor en la forma de describir las acciones y actitudes de los estudiantes de lenguas extranjeras hacia su aprendizaje (sus estrategias) y las acciones y actitudes del profesor ante el reto de una labor didáctica centrada en las posibilidades de implementación de la enseñanza comunicativa en China. El capítulo VII, dedicado a las estrategias de aprendizaje, define el concepto de estrategia y describe resumidamente la clasificación más utilizada en las investigaciones sobre estudiantes de segundas lenguas, concretamente la de Rebecca Oxford (1990). Asimismo, se recoge un resumen de las posibilidades de enseñanza de estrategias, junto con la consideración de los estilos de aprendizaje, cuestiones que pueden ser especialmente útiles para su incorporación al proceso de enseñanza /aprendizaje con un enfoque comunicativo en China. Hablar de las estrategias más utilizadas por un determinado grupo de aprendientes significa realizar investigaciones para identificarlas y analizarlas: hacer encuestas mediante cuestionarios, hacer que el estudiante piense en voz alta y tomar notas, leer sus diarios de aprendizaje, realizar entrevistas, etc. En la revisión de los estudios sobre el uso de estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos (de los doce estudios, sólo se ha encontrado uno para estudiantes de español) se ha constatado la extendida referencia del cuestionario de la clasificación de Oxford (1990), *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), el método de identificación de estrategias de aprendizaje más comúnmente empleado. Sin embargo, el mismo ha demostrado ser insuficiente para el empleo de ciertas estrategias de memoria utilizadas por los estudiantes chinos, lo que ha sugerido la revisión de los resultados de otros investigadores, como Z. Rao (2007) y X. Li (2004), que incorporan estrategias de memorización y de aprendizaje por repetición respectivamente. Tras la revisión e interpretación de los resultados de todas las investigaciones que, de manera representativa, han sido seleccionadas para ofrecer un estado de la cuestión que posibilite identificar algunos patrones, se expone mi propia investigación sobre el empleo de estrategias de un total de 85 estudiantes chinos de dos universidades distintas de Shanghai. Para contrastar las posibles tendencias de los estudiantes chinos y otros estudiantes con una

cultura distinta, se ha pasado el mismo cuestionario, SILL, con algunas estrategias añadidas de los autores chinos mencionados, a 21 estudiantes españoles de inglés de la Universidad de Murcia. Finaliza el capítulo con un análisis y una interpretación conjunta de los resultados, señalando algunas implicaciones para la enseñanza en el contexto chino.

El capítulo VIII se centra en las propuestas didácticas que hagan posible una enseñanza comunicativa, teniendo en cuenta las dificultades concretas que el aprendiente chino ha manifestado en la comprensión y realización de actividades comunicativas, especialmente aquellas que están incluidas en manuales españoles. Se distinguen dos puntos de vista generales: uno apunta a la modificación del material existente, y otro explora las posibilidades de creación de material original. Por un lado, se explora la posibilidad de incluir actividades comunicativas complementarias en las lecciones de *Español Moderno* (perspectiva ecléctica negativa). Asimismo, se sugieren adaptaciones de las actividades de varios manuales españoles (perspectiva ecléctica positiva). Ambas posibilidades están incluidas en un proyecto de cooperación abierto, entre profesores chinos y nativos de las universidades, y por tanto se ciñe a las condiciones generales del contexto educativo. Por otro lado, la creación de material original cuenta con una libertad mayor; pone entre paréntesis las condiciones marcadas por el programa universitario y se centra exclusivamente en cuestiones pedagógicas apropiadas a las necesidades, dificultades y potencial comunicativo del aprendiente chino. Naturalmente, está abierta a las adaptaciones requeridas por las características concretas de los grupos a los que va dirigida. No se trata, en general, de diseñar un nuevo método, sino de aplicar la dirección de una pedagogía postmetodológica según la atención centrada en el alumno, con el fin de incorporar el componente comunicativo en la didáctica del español en China.



## CAPÍTULO VII

### Estrategias de aprendizaje. Investigaciones en China.

#### 1. DEFINICIÓN.

El concepto de estrategia de aprendizaje nació junto con la consideración general del aprendizaje de lenguas como algo más que una serie de hábitos lingüísticos, según suponía la visión conductista del aprendizaje. Con la perspectiva mentalista chomskiana se empezó a dar importancia a los elementos creativos del aprendizaje, una visión que conduciría a pensar más sobre quién y cómo se aprende, que sobre cómo se debe enseñar. La importancia que los investigadores empezaron a otorgar al aprendiente se manifestó en el concepto de interlengua, el sistema lingüístico interiorizado que éste crea y construye a medida que aprende una L2. Como la interlengua constituye una valiosa fuente de información sobre el proceso de aprendizaje, surgieron numerosas investigaciones sobre los mecanismos psicolingüísticos que lo hacen posible. Una de las ramas de estos estudios se centró en las estrategias de aprendizaje. El concepto de estrategia se tomó originalmente de la psicología cognitiva, dando a entender "el conjunto de planes u operaciones usadas por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información" (Manchón, 1994: 8; Rigney, 1978; O'Malley et al., 1985a: 23; Oxford, 1990: 8). Pese a ser un concepto claro en psicología, su

aplicación al aprendizaje de lenguas fue algo confuso en su origen, dando lugar a distintas definiciones y taxonomías. Con el propósito de aclarar el concepto, Manchón (1994) señala dos líneas de investigación, no necesariamente cronológicas, sobre estrategias de aprendizaje.

Por un lado, y sobre todo al comienzo de este tipo de estudios, el interés se centró en la descripción de las estrategias del "buen aprendiz", es decir, qué hace que éste tenga éxito en su aprendizaje. El método empleado para identificar estas estrategias consistía en analizar las respuestas de los aprendientes a una serie de cuestionarios que se les entregaban. Las conclusiones consistían en taxonomías que, bajo distintos presupuestos, formaban el conjunto de estrategias más utilizadas por los buenos aprendientes. Si bien estos inventarios son un primer paso importante para caracterizar las estrategias de aprendizaje, la definición de estrategia aun no estaba muy clara, ya que autores como Stern (1983) o Naiman *et al.* (1978) las entendían en un sentido general, en oposición al más específico de *técnicas*. Así, para Stern, el término «estrategia» "hace referencia a las líneas maestras por las que se guía el aprendiz en su proceso de aprendizaje, mientras que por técnicas entiende este autor formas de comportamiento observables utilizadas más o menos conscientemente por el aprendiz" (Manchón, 1994: 11). Una estrategia puede ser la participación activa del aprendiente, mientras que una técnica sería la consulta de palabras en el diccionario. Más adelante las técnicas se entenderían también como estrategias, en una clasificación más elaborada que distingue entre estrategias cognitivas y metacognitivas (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990), entre otros criterios que revisamos más abajo.

Paralelamente a los estudios de estrategias del "buen aprendiz", surgían otros centrados en el papel cognitivo de las estrategias en la adquisición de segundas lenguas: cómo los aprendientes procesan y asimilan el input que reciben, acumulan nuevas reglas y utilizan este conocimiento para comunicarse. Tarone (1979) distingue entre estrategias de aprendizaje y de uso; las primeras representan esfuerzos por desarrollar la competencia en una L2, mientras que las segundas, integradas por estrategias de comu-

nicación y de producción /recepción, hacen referencia, por un lado, a las reparaciones de los hablantes cuando existe un fallo comunicativo, y por otro, al esfuerzo en utilizar eficazmente y con facilidad el sistema lingüístico. Ellis (1985) amplía esta clasificación y distingue entre estrategias sociales y cognitivas. Éstas últimas se dividen en estrategias de aprendizaje y de uso, siendo las de uso subdivididas a su vez en estrategias de producción /recepción y estrategias de comunicación. Ellis establece dos grupos de estrategias de aprendizaje, las que se basan en el uso de fórmulas (imitación de modelos no analizados, pero asociados a un objetivo comunicativo concreto), y las que se basan en el discurso creativo. De estas últimas, distingue el autor, siguiendo a Faerch y Kasper (1980, 1983a), las estrategias que implican establecer reglas y las que tienen que ver con los procesos de automatización. Los procesos cognitivos de las primeras (formulación y evaluación de hipótesis) se corresponden con estrategias de simplificación e inferencia (formación de hipótesis) y estrategias de evaluación de hipótesis receptivas (atender al input y compararlo con la hipótesis), productivas (arriesgarse con expresiones según las hipótesis y esperar una respuesta), metalingüísticas (preguntar a un nativo o al profesor, consultar libros...) e interactivas (responder a una forma corregida en la interacción). Las estrategias asociadas al proceso cognitivo de automatización son las prácticas formales y funcionales. En resumen, estas estrategias se limitan al procesamiento lingüístico, dejando a un lado las impresiones particulares del aprendiente acerca de lo que hace para aprender. Esta caracterización tampoco tiene en cuenta las estrategias conscientes para completar una determinada tarea de aprendizaje o comunicación (Wenden, 1987: 3), algo que será superado en adelante.

La segunda línea de investigación contempla las estrategias desde otros ángulos, además del puramente cognitivo. Aunque hay diferencias en la forma de definir el concepto de estrategia, se tiende a un consenso general de su significado y alcance. Un modo de definición que abarca las distintas variedades consiste en presentar un listado de características. Teniendo en cuenta la caracterización de Wenden (1987) y de Oxford (1990), Ellis (1994) propone los siguientes rasgos definatorios de las estrategias de aprendizaje:

1. Se refieren tanto a enfoques generales como a acciones o a técnicas específicas para aprender una L2.
2. Están orientadas a la resolución de problemas —el aprendiente emplea una estrategia para superar algunos problemas determinados de aprendizaje.
3. Los aprendientes son conscientes, en general, de las estrategias que utilizan y pueden identificar en qué consisten si se les pide que presten atención a lo que están haciendo o pensando.
4. Las estrategias implican un comportamiento lingüístico (como preguntar por el nombre de un objeto) o no lingüístico (como señalar un objeto para que alguien diga su nombre).
5. Las estrategias lingüísticas se pueden llevar a cabo en la L1 y en la L2.
6. Algunas estrategias son relativas al comportamiento, mientras que otras son mentales. Así, algunas se pueden observar directamente y otras no.
7. En general, las estrategias contribuyen indirectamente en el aprendizaje al proporcionar a los aprendientes información sobre la L2 que ellos pueden procesar. Sin embargo, algunas estrategias pueden contribuir también directamente (por ejemplo, las estrategias de memorización dirigidas a términos léxicos específicos o a reglas gramaticales).
8. El uso de estrategias varía considerablemente según el tipo de tarea que el aprendiente está realizando y según las preferencias individuales del aprendiente.

## 2. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN.

Oxford (1990) había añadido el rasgo en que se basaría su clasificación: las estrategias no se limitan a funciones cognitivas de procesamiento y manipulación de información, ya que incluyen también funciones metacognitivas, afectivas y sociales. De esta forma, pueden contribuir notablemente al desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, permiten que el alumno regule su aprendizaje, lo que no significa que disminuya el papel del profesor; al contrario, lo amplían, ya que se pueden enseñar. La ampliación del concepto de estrategia (respecto al original, tomado de la psicología cognitiva) viene acompañada por unas clasificaciones mucho más elaboradas, aunque no existe un acuerdo a este respecto. O'Malley y Chamot (1990) distinguen entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Las primeras se subdividen en metacognitivas, cognitivas y sociales /afectivas. Por el contrario, Oxford (1990) no parte de la distinción entre estrategias de aprendizaje y de comunicación, sino que habla sólo de estrategias de aprendizaje, estableciendo seis grupos: metacognitivas, afectivas, sociales, cognitivas, de memoria (cognitivas para O'Malley y Chamot) y de compensación (equivalentes parcialmente a las estrategias comunicativas de O'Malley y Chamot). Oxford (1990: 8) define las estrategias como "las acciones específicas llevadas a cabo por los aprendientes para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más auto-dirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones". La autora clasifica las estrategias de aprendizaje en dos grupos generales: directas (cognitivas, de memoria y de compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales):

**Estrategias de aprendizaje directas** (relacionadas con la L2, ya que suponen el procesamiento de elementos lingüísticos, si bien desde distintas perspectivas):

De memoria (ayudan a almacenar y recuperar información).

- Crear asociaciones mentales (agrupar, relacionar con lo conocido, contextualizar).
- Asociar con imágenes y sonidos (dibujos, mapas semánticos, palabras claves, representación de sonidos).
- Repaso (revisión estructural).

- Realizar acciones (técnicas mecánicas, respuesta física).

Cognitivas (suponen una manipulación de la L2 por el aprendiente y ayudan a comprender y producir lengua).

- Practicar (repetir, práctica formal, reconocer y usar estructuras y modelos, ensayar, práctica natural).
- Recibir y enviar mensajes (sacar la idea principal, utilizar recursos variados para recibir y transmitir mensajes).
- Analizar y razonar (aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones, analizar expresiones y sus elementos, contrastar lenguas, traducir, transferir).
- Crear estructuras para el input y el output (tomar notas, resumir, subrayar).

De compensación (ayudan a solucionar problemas comunicativos derivados de las limitaciones de la interlengua del aprendiente).

- Adivinar el sentido (a partir de claves lingüísticas o extralingüísticas).
- Superar limitaciones (cambiar de lengua, pedir ayuda, utilizar gestos, abandonar la comunicación, seleccionar el tema, alterar el mensaje y ajustarlo a lo que se conoce, inventar palabras, utilizar sinónimos, perífrasis o circunloquios).

**Estrategias de aprendizaje indirectas** (apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin relacionarse directamente con la manipulación de la L2):

Metacognitivas (permiten al aprendiz tener control sobre su propio aprendizaje).

- Enfocar y delimitar lo que se va a aprender (visión de conjunto, asociación con lo conocido, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión oral).
- Ordenar y planear el aprendizaje (averiguar cómo se aprende, organizar el estudio, formular los objetivos, identificar el propósito de cada tarea, planear lo necesario para ejecutar una tarea, buscar oportunidades para practicar).
- Evaluar el aprendizaje (controlar los propios problemas, buscar soluciones y evaluar el progreso).

Afectivas (regulan emociones, motivaciones y actitudes).

- Reducir la ansiedad (técnicas de relajación como respiración profunda; música, risas).
- Animarse (pensar en los propios aspectos positivos, arriesgarse con prudencia, recompensarse).
- Controlar las emociones (escuchar al propio cuerpo, hacer tests para conocerse, escribir un diario sobre la propia motivación en el aprendizaje, hablar con otros sobre los sentimientos y actitudes en el aprendizaje).

Sociales (facilitan el aprendizaje mediante la interacción).

- Pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.
- Interactuar con los otros en clase o fuera de ella con hablantes nativos.
- Empatizar con los demás (intentar comprender la cultura, los pensamientos y los sentimientos de los demás).

Esta clasificación no es absoluta, ni tiene como intención aislar las distintas estrategias de forma excluyente. Las estrategias directas e indirectas se pueden relacionar

entre sí. Por ejemplo, la estrategia metacognitiva de "enfocar y delimitar lo que se va a aprender" se relaciona con la estrategia de memoria relativa a la asociación con los conocimientos previos; las estrategias sociales suelen actuar conjuntamente con las compensatorias. La clasificación de Oxford constituye un medio de identificación de estrategias que será útil tanto para los aprendientes como para los profesores e investigadores. Cuenta con una encuesta muy utilizada en todo el mundo: *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL). Está constituida por 50 (versión 7.0; Oxford, 1990) u 80 cuestiones (versión 5.1; Oxford, 1989a) sobre la utilización de las estrategias de aprendizaje anteriormente citadas, acompañadas por una escala valorativa a completar por el estudiante, entre 1 (muy utilizada) y 5 (nada empleada).

### 3. FACTORES DEL EMPLEO DE ESTRATEGIAS.

Las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje han centrado su interés en numerosos aspectos. Desde el modo de identificación y clasificación de estrategias a la relación de las mismas con otras variables del aprendiente como el nivel de competencia y habilidad (*proficiency*), la edad, el sexo o la motivación. Una línea de investigación reciente estudia el efecto de las actividades y tareas que realizan los estudiantes en la selección y uso de estrategias de aprendizaje, empleo que también viene influenciado por la naturaleza de las lenguas que el alumno conoce. Hay que tener en cuenta que los estudiantes chinos de español, en China, han estudiado inglés en la educación secundaria, y lo siguen estudiando simultáneamente mientras aprenden español en la universidad. Esta circunstancia pone de relieve el empleo de estrategias relacionadas con la comparación de lenguas; de hecho, el conocimiento de algunas reglas gramaticales de inglés sirve como recurso para explicar y comprender las estructuras que, en español, no difieren de las de la lengua inglesa (podemos encontrar algunos ejemplos en los niveles avanzados del manual *Español Moderno*). Sin embargo, no existen estudios que analicen este factor en profundidad. Otro aspecto que está empezando a considerarse con mayor detenimiento es el efecto de la cultura y el contexto educativo en el uso de estrategias, un ámbito de estudio que, para el caso del aprendiente chino, supone una continuación específica de la influencia de la cultura china de aprendizaje en el contexto actual de las aulas de idiomas en China. La enseñanza de estrategias cuenta con estos factores y con otros más específicos como el carácter explícito e integrado de la instrucción, la lengua empleada para la enseñanza, la transferencia de estrategias a actividades didácticas nuevas y los modelos de enseñanza de estrategias propuestos.

A continuación consideramos los factores relativos a las características de los aprendientes, en general (nivel de conocimiento) y a la influencia de la cultura y el contexto educativo, lo que conducirá a una descripción de las posibles conexiones entre la cultura china de aprendizaje y el uso de estrategias de los aprendientes chinos. Los fac-



tores relacionados con las características cognitivas y psicológicas de los aprendientes forman parte de los estilos de aprendizaje, no menos influyentes en el uso de estrategias, pero que por su alcance y amplitud consideramos en un apartado separado.

### **3.1. Nivel de competencia y habilidad (*proficiency*) del aprendiente.**

Uno de aspectos más abordados en la investigación sobre estrategias es la relación entre su empleo y el nivel de conocimiento y habilidad de los aprendientes. Se ha demostrado sobradamente que los estudiantes más avanzados utilizan un mayor número de estrategias y más frecuentemente, y que, de forma bidireccional, el mayor empleo y frecuencia de uso de estrategias produce un mayor y mejor aprendizaje (Green y Oxford, 1995; Griffiths, 2003a,b; Kaylani, 1996; Oxford, 1996; Lan y Oxford, 2003; Oxford y Ehrman, 1995; Philips, 1991; Anderson, 1991). En China (incluidas Taiwán y Hong Kong), se obtienen resultados similares respecto a la relación entre frecuencia de uso de estrategias y nivel de conocimiento de inglés: Z. Rao (2007) Nisbet (2002), Chou (2002), Deng (2002), D. Chang (2003), Y. Chang (2003), Lai (2005), y de español: B. Fan (2005). En el apartado sobre las investigaciones sobre estudiantes chinos y en el apéndice V se consideran en detalle una revisión de los resultados obtenidos.

Consideramos en este apartado una clasificación específica relativa al conocimiento y habilidad de la lengua en relación con las destrezas lingüísticas, ya que supone una aproximación concreta de la investigación de este factor como influyente en el empleo de las estrategias.

#### **3.1.1. Destrezas y vocabulario**

El empleo de estrategias depende, pues, de la destreza o combinación de destrezas que se pretenden desarrollar. A continuación exponemos algunos ejemplos de investigaciones centradas en el empleo de estrategias según las destrezas de comprensión

y expresión oral y escrita, así como de vocabulario y traducción. Cada sub-apartado se completa con una clasificación extraída de Cohen, Oxford y Chi (2002), con el propósito de dibujar una caracterización más amplia, basada en las estrategias más frecuentemente observadas.

### *Lectura*

Ya en 1977, Hosenfeld hacía notar, respecto a la capacidad de lectura, que

Los alumnos con buena puntuación solían retener el significado del párrafo, leer globalmente, descartar las palabras poco útiles, y adivinar los significados de palabras desconocidas por el contexto; los alumnos con malas notas solían perder el significado de las frases tan pronto como lo descodificaban, leían palabra por palabra o en frases cortas, raramente descartaban palabras, y buscaban en el glosario cada vez que aparecía una palabra nueva. (Hosenfeld, 1977: 110).

Sheory y Mokhtari (2001) hallaron que los mejores lectores entre un grupo de 152 estudiantes de inglés como segunda lengua "eran más capaces de controlar y reflexionar sobre sus procesos cognitivos mientras leían. No sólo eran conscientes de qué estrategias utilizaban, sino que tendían a ser mejores en la regulación del uso de tales estrategias mientras leían" (p. 445). Las estrategias de lectura, de la encuesta de Cohen *et al.* (2002) incluyen:

- Estrategias para mejorar la capacidad lectora: leer tanto como sea posible, por placer y según el nivel; planificar la forma en que se va a leer, controlar cómo se está haciendo y comprobar cuánto se entiende; leer por encima primero para captar la idea principal del texto y luego leer más detenidamente; leer varias veces hasta que se entienda; hacer resúmenes fragmentados; hacer predicciones sobre lo que ocurrirá si el texto cuenta alguna historia.

- Estrategias para cuando no se entienden las palabras o la gramática: imaginar el significado aproximado utilizando indicios del contexto; buscar palabras en el diccionario.

### *Escritura*

En la escritura se observan estrategias de planificación, organización de información y generación de ideas en los estudiantes más cualificados, mientras que los menos no suelen dedicar mucho tiempo a la planificación, empiezan la tarea con cierta confusión y sin organizar el contenido (Richards y Lockhart, 1994). T. He (2002) realizó un estudio cuyo objetivo era conocer si los objetivos de aprendizaje podían influir en el empleo de estrategias. Para ello dividió un grupo de 38 estudiantes taiwaneses implicados en tareas de escritura según sus motivaciones intrínsecas (mejorar la escritura) o extrínsecas (ser mejores que otros escritores). Las estrategias más utilizadas se clasificaron en cinco categorías: planificación, control/evaluación, revisión, recuperación y compensatorias. Los escritores del primer grupo utilizaban más estrategias relacionadas con el control/evaluación, revisión y compensación, al tiempo que producían mejores redacciones que el grupo orientado a la actuación (con una motivación extrínseca). Las estrategias de revisión y la orientación al dominio en la escritura (con una motivación intrínseca) garantizan, pues, la habilidad en esta destreza. Entre las estrategias de escritura propuestas por Cohen *et al.* (2002) encontramos:

- Estrategias básicas: práctica de escritura de nuevas palabras; hacer un plan por adelantado, controlar cómo se está escribiendo, y comprobar si lo que se escribe refleja lo que se quiere decir; tomar notas en la lengua meta; usar sinónimos o circunloquios cuando no se sabe la expresión precisa; revisar lo que se lleva escrito antes de continuar escribiendo; utilizar materiales de referencia como diccionarios; hacer esquemas antes de desarrollar las ideas.

- Estrategias para después de escribir un boceto de un artículo o ensayo: revisar lo escrito una o dos veces para mejorar el lenguaje utilizado y el contenido; intentar obtener comentarios de otros, especialmente de hablantes nativos.

### *Expresión oral*

Para la expresión oral, los aprendientes pueden utilizar una variedad muy amplia de estrategias, en función de las múltiples actividades que existen para desarrollar esta destreza<sup>52</sup>. En un análisis de las estrategias utilizadas durante un juego de rol, Cohen y Olshtain (1993) hallaron que los estudiantes utilizaban cuatro estrategias principales: planificación de vocabulario y estructuras gramaticales; pensar en dos lenguas; búsqueda de formas lingüísticas a partir de una variedad de estrategias; y no prestar mucha atención a la gramática o a la pronunciación. El inventario de estrategias de expresión oral de Cohen et al. (2002) recoge las siguientes:

- Estrategias para practicar la expresión oral: pronunciar expresiones a uno mismo; practicar estructuras gramaticales nuevas en distintas situaciones para ganar confianza; pensar cómo diría algo un hablante nativo y practicar diciéndolo de esa forma.
- Estrategias para conversar: buscar oportunidades para hablar con hablantes nativos; iniciar conversaciones con frecuencia; dirigir la conversación a temas familiares; planear de antemano lo que se quiere decir; hacer preguntas como forma de involucrarse en la conversación; anticipar lo que se dirá en función de lo que se ha dicho; animar a otros a que corrijan los errores; tratar de descubrir e imitar los patrones de los hablantes cuando solicitan algo, se disculpan o se quejan.
- Estrategias para cuando no se recuerda o no se sabe una palabra o expresión: pedir ayuda al interlocutor; buscar sinónimos o circunloquios; emplear palabras

---

<sup>52</sup> Para una revisión rápida (no sólo de las actividades relacionadas con la expresión oral) se puede consultar la web Center for Teaching and Learning, de la Universidad de Minnesota, en <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/active/strategies.html>

en la lengua materna, pero de forma que suene como en la lengua meta —o no, si el interlocutor conoce la L1—; inventar palabras; utilizar gestos).

### *Comprensión oral*

Si la destreza de expresión oral requiere el uso de estrategias de recuperación, los procesos y la descodificación auditivas requieren estrategias de reconocimiento. Vandergrift (1999) señala la importancia de esta destreza frente a las demás, ya que —apunta— las investigaciones (Rivers, 1984) han demostrado que los adultos emplean un 50% de su tiempo de comunicación escuchando, un 25-30% hablando, un 11-16% leyendo y un 9% escribiendo. Mientras que los hablantes pueden emplear estrategias de comunicación, a su ritmo, los oyentes deben ajustarse al tiempo y al vocabulario de los hablantes. La comprensión oral no es una destreza pasiva, sino que se trata de:

...un proceso complejo y activo en el que el oyente debe discriminar entre sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar el acento y la entonación, retener lo que ha escuchado inmediatamente antes, e interpretarlo con lo que está escuchando en el preciso presente y con el más amplio contexto sociocultural de la enunciación. Coordinar todo esto implica una tremenda actividad mental por parte del oyente (Vandergrift, 1999: 168).

En la comprensión oral, O'Malley y Chamot (1990) identifican cuatro estrategias entre los estudiantes con más éxito: atención selectiva, uso de conocimientos previos, imaginar significados lógicos y reconocer palabras próximas entre la L1 y la L2. El uso de estrategias metacognitivas y la enseñanza basada en las mismas ha demostrado ser de vital importancia para el desarrollo de la comprensión oral (Vandergrift, 1997, 1999, 2003; Rubin, 1988; Thompson y Rubin, 1996). Vandergrift ha realizado numerosas investigaciones sobre la comprensión oral. Recientemente, ha examinado la relación de la comprensión oral de la L2 con la motivación (2005) y con la comprensión oral de la L1 (2006). Ambas variables contribuyen significativamente a la comprensión oral de la L2. En el cuestionario sobre el uso de estrategias, organizado por destrezas, Cohen, Oxford

y Chi (2002) clasifican las destrezas de comprensión oral en cinco grupos, de los cuales extraemos algunos ejemplos:

- Estrategias para incrementar la exposición a la lengua meta: escuchar la radio o la televisión, ver películas, asistir a eventos donde se utiliza la L2, etc.
- Estrategias para familiarizarse con los sonidos de la lengua meta: practicar sonidos muy distintos a los que se pueden encontrar en la L1; buscar asociaciones entre el sonido de una palabra u oración y un sonido familiar; imitar la forma en que hablan los nativos, etc.
- Estrategias para prepararse a escuchar conversaciones en la lengua meta: prestar especial atención a algunos aspectos específicos de la lengua; predecir lo que el hablante va a decir, según lo que ha dicho ya; leer algo que sirva para preparar la audición y crear una idea de antemano).
- Estrategias para escuchar conversaciones en la lengua meta: prestar atención a palabras clave; practicar la "escucha por encima" (*skim listening*), prestando atención a algunas partes e ignorando otras; tratar de entender sin traducir palabra por palabra; centrarse en el contexto.
- Estrategias para cuando no se entiende algo: pedir que se repita; pedir que se habla más despacio; pedir que se aclare algo, etc.

### ***Vocabulario***

El aprendizaje de vocabulario es transversal, es decir, las estrategias que conducen a su aprendizaje pueden realizarse en el marco de una destreza o combinación de destrezas. Su inclusión aquí responde al empleo de estrategias específicas más utilizadas para su aprendizaje. Tradicionalmente, y no sólo en China, se ha asociado el aprendizaje del vocabulario a la memorización de listas de palabras con su correspondiente traducción a/de la lengua meta. Como hemos visto en la clasificación de Oxford, las estrategias de memoria no se limitan a la repetición mental o expresa de palabras o expresiones, sino que abarcan acciones diversas de asociación y revisión. El vocabulario

tiene que almacenarse en la memoria tarde o temprano, por tanto (y como es natural), la preocupación sobre su enseñanza y aprendizaje se ha centrado en posibilitar esta memorización y hacerla lo más eficaz y amena posible. Las investigaciones sobre el aprendizaje de vocabulario son numerosas y se remontan a tiempos donde no se hablaba de estrategias, pero siempre se proponían técnicas para facilitar la memorización: debates en torno al número de repeticiones necesarias (Lado, Baldwin y Lobo, 1967) o el tiempo que debían ocupar (Seibert, 1927). Ya entonces se demostraba que la repetición mecánica es menos eficaz que hacer memoria periódicamente o que las revisiones estructuradas (Seibert, 1927; Atkinson, 1972). La repetición mental se mostraba menos eficaz que la repetición de palabras en voz alta (Seibert, 1927; Gershman, 1970). Se han propuesto técnicas mnemotécnicas como el método *keyword* (palabras de L2 que suenan como alguna otra de la L1), y otras basadas en los campos léxicos, pero si unas tienden a asimilarse a las listas de vocabulario, otras tienen un carácter prescriptivo (Y. Gu y Johnson, 1996: 645) y no se aconsejan (Nation, 1994).

Los hallazgos más importantes de las investigaciones posteriores sostienen que las estrategias de aprendizaje de vocabulario no se limitan a la memorización, sino que abarcan otras estrategias empleadas en otras destrezas. La lectura ha recibido una atención especial en el aprendizaje de vocabulario, ya que ofrece la posibilidad de no sólo retener el significado referencial de las palabras, sino también "la información sintáctica, pragmática e incluso emocional, extraída del contexto. Y lo más importante —señalan Y. Gu y Johnson—, no se considera ya que el vocabulario deba adquirirse como un conjunto de elementos separados; es una parte integral del discurso y se desarrolla junto con estrategias de lectura como la imaginación contextual" (Y. Gu y Johnson, 1996: 646).

Pese al enorme cuerpo de investigaciones llevadas a cabo sobre este tema, es difícil determinar cuáles son las mejores estrategias para aprender vocabulario. Como señala Cohen (1998: 8), "las estrategias no son inherentemente buenas o malas, sino que tienen el potencial de ser utilizadas eficazmente". Y. Gu (2003) sostiene que la elección, empleo y eficacia de las estrategias de aprendizaje de vocabulario dependen de la tarea,

del aprendiente y del contexto de enseñanza, por tanto no sería productivo buscar en términos absolutos "las mejores estrategias", siempre relativas a estos factores. En el siguiente apartado, centrado en el factor cultural, se refieren algunos resultados interesantes acerca del aprendizaje de vocabulario, un tema de especial relevancia en el contexto chino, dada la imagen estereotipada del aprendiente chino como "repetidor" mecánico. La relatividad del uso de estrategias no significa un freno en la investigación. Al contrario, ha dado lugar a un mayor estudio, diversificado en los objetivos y con resultados no menos variados. Tanto es así que se han desarrollado diversas taxonomías según modos de clasificación propios del tipo de estrategias empleadas para el aprendizaje del vocabulario, como el cuestionario de Gu y Johnson (1996), la clasificación por categorías de Lawson y Hogben (1996), el enfoque estructurado y no estructurado de Sanaoui (1995), las taxonomías de Schmitt (1997) y de Nation (2001). Esto complica las comparaciones de los resultados arrojados en su totalidad, aunque se pueden realizar comparaciones parciales según los factores tenidos en cuenta. Por ejemplo, podemos ver las diferencias y parecidos del empleo de algunas estrategias de vocabulario por aprendientes chinos y españoles según los resultados de Gu y Johnson (1996) y los de Fernández (2004), autora que combina las clasificaciones de Oxford (1990), Carter y McCarthy (1988) y Nation (1990).

Los resultados obtenidos por Gu y Johnson denotan que los estudiantes chinos (un total de 850 universitarios de segundo año, en Pekín) emplean más estrategias relacionadas con la consulta del diccionario que ninguna otra, pero menos que los estudiantes españoles. Del estudio de Fernández, sobre 160 estudiantes de inglés en Galicia, de educación secundaria y de Filología Inglesa, se desprende que la estrategia más empleada es la de adivinar /imaginar el significado de las palabras o expresiones por el contexto, frente a la frecuencia menor de esta estrategia por estudiantes chinos. En cambio, el recurso al conocimiento del mundo, o el conocimiento contextual amplio, es mayor entre estudiantes chinos que entre estudiantes españoles. La atención a la morfología de palabras es menor entre estudiantes chinos que entre estudiantes españoles, pero en este caso hay que tener en cuenta que mientras la encuesta de Fernández sitúa



esta estrategia en la categoría de adivinar / imaginar el significado de la palabra, Gu y Johnson la sitúan en la categoría de codificación, cuyas preguntas (agrupadas en los resultados) son: "Analizo las palabras en prefijos, raíces y sufijos; estudio las reglas de formación de palabras para recordar más palabras; memorizo las raíces y prefijos más comúnmente usados" (p. 678). No es el mismo tipo de comprensión la actividad que simplemente imagina palabras por su morfología (estrategia estrechamente relacionada con los parecidos formales y léxicos del español y el inglés) que la actividad que analiza morfológicamente las palabras. Además, la categoría "estructura de la palabra" de Gu y Johnson comprende más estrategias de almacenamiento que de comprensión. Con las "prácticas" ocurre algo parecido. Gu y Johnson las clasifican en repeticiones orales y escritas, y en el uso de listados, mientras que Fernández proponen prácticas generales y mecánicas. Las diferencias no son muy significativas. Tampoco se puede decir, por los resultados de Gu y Johnson, que los estudiantes chinos utilicen preferentemente las estrategias asociadas al aprendizaje mecánico de repetición, lo que contrasta con los resultados de X. Li (2004), si bien este autor, como veremos en el siguiente apartado, ha elaborado un lista de estrategias mayor, y más específicas. Destacan, en los resultados de Gu y Johnson, las estrategias metacognitivas de iniciativa propia y atención selectiva, las estrategias de adivinar /imaginar el significado por el contexto, y las que implican el uso del diccionario.

El uso del contexto para recordar el vocabulario es también comparable: mayor entre los estudiantes españoles, una diferencia que podría explicarse por la menor atención al contexto lingüístico del tipo de actividades que realizan los estudiantes chinos en las aulas. Sin embargo, pese a la previsión de un empleo mayor de la estrategia de creación de imágenes mentales de las palabras por parte de los estudiantes chinos, dada una posible transferencia de estrategias de aprendizaje de la lengua materna (Lee, 1976), las investigaciones arrojan resultados que cuestionan el estilo "visual" de los aprendientes chinos, situando esta estrategia en un nivel bajo de frecuencia, menor que el empleado por estudiantes españoles. La diferencia podría encontrarse en el tipo de actividades y tareas. Si nos basamos en manuales como *Español Moderno*, no cabe duda de

que la representación visual queda poco estimulada (ausencia de imágenes y gráficos), frente al mayor estímulo visual que ofrece otro tipo de materiales modernos, como los empleados en España.

Aunque es posible comparar estos resultados, las conclusiones deben mantener un carácter provisional por numerosas razones. Además de los distintos métodos seguidos para la investigación, deben tenerse en cuenta el nivel de conocimiento de los estudiantes, la motivación, el sexo, la especialidad y el contexto de enseñanza, factores relevantes que determinan la frecuencia de uso de estrategias. El hecho de que los estudiantes sean chinos o españoles no puede ser tenido en cuenta como el factor único que los diferencia en cuanto al empleo de estrategias. Es más, es posible que este factor sea el menos significativo si se analizan en profundidad los factores invariables mencionados. Una prueba que avala esta posibilidad es que los resultados que arrojan los estudios generales sobre el uso de estrategias en China varían considerablemente, como veremos en el apartado 6.

### **3.2. El factor cultural.**

La importancia del factor cultural en la selección de estrategias de aprendizaje se ha puesto de manifiesto en muchos estudios (por ejemplo, Yang, 1992; Reid, 1995; Oxford *et al.*, 1992; Oxford 1996b; X. Li, 2004; Z. Rao, 2007). En una revisión general sobre este asunto, Oxford (1996c) recoge algunas generalizaciones observadas en distintas investigaciones, ejemplos que denotan la influencia de las creencias sobre el aprendizaje, las percepciones y los valores culturales de los estudiantes en las diferencias de empleo de estrategias:

Debido al estilo de aprendizaje global y dependiente de campo de los hispanos (Reid, 1995), muchos estudiantes de estas culturas eligen determinadas estrategias, como predecir, inferir (del contexto), evitar detalles, trabajar con otros en lugar de hacerlo solos, y

basar las valoraciones en las relaciones personales en lugar de hacerlo por lógica. En contraste, muchos estudiantes japoneses de inglés emplean estrategias analíticas reflexivamente, teniendo como objetivo la precisión y exactitud; buscan pequeños detalles; trabajan solos; y basan sus valoraciones en la lógica más que en las relaciones interpersonales. Las culturas que apoyan unos estilos de aprendizaje concretos-secuenciales (como la de Corea o algunos países árabes) suelen producir un empleo ampliamente generalizado de estrategias de memorización mecánica, mientras que las estrategias más flexibles (no siempre de un mayor orden de pensamiento) y una visión más favorable de los profesores se suelen encontrar más entre los estudiantes norteamericanos. Los estilos de aprendizaje extrovertidos, como los de muchos hablantes hispanos y árabes, están en relación con el empleo de estrategias sociales (Harshbarger *et al.*, 1986; Willing, 1988). En contraste, según Harshbarger *et al.* (1986), muchos estudiantes asiáticos, introvertidos, emplean estrategias para trabajar solos. (Oxford, 1996c: xi).

En el capítulo anterior hemos extraído los rasgos principales de la cultura china de aprendizaje que explicarían el comportamiento y la actitud de los estudiantes chinos ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. El papel de estos rasgos en el empleo de estrategias de aprendizaje no es un campo lo suficientemente investigado para poder sacar conclusiones definitivas. Sin embargo, podemos destacar a dos autores chinos que han realizado recientemente un análisis en profundidad sobre las estrategias utilizadas por dos grupos de estudiantes chinos, en relación con la influencia de la cultura china de aprendizaje: X. Li (2004) y Z. Rao (2007). Ambos autores coinciden en señalar la insuficiencia de las clasificaciones occidentales de las estrategias para dar cuenta de aquellas que los estudiantes chinos emplean con más frecuencia, y que están estrechamente relacionadas con la cultura china. La prueba más evidente de esta limitación es el resultado general, aparentemente contradictorio, de que los estudiantes chinos no emplean las estrategias de memoria con mucha frecuencia. La mayoría de las investigaciones llegan a esta conclusión (Goh y Kwah, 1997; Nisbet, 2002; D. Chang, 2003; Holt, 2005; Y. Lai, 2005; Fan, 2005), siendo la sorpresa la reacción general ante lo esperado por los estudiantes chinos. Todas ellas tienen en común la herramienta utilizada para identificar las

estrategias de aprendizaje: el inventario SILL, de Oxford<sup>53</sup>. La explicación más lógica de la baja frecuencia en las estrategias de memoria de este cuestionario por los estudiantes es el desconocimiento de las mismas, junto con otra de no menor importancia que es la ausencia de estrategias relacionadas con un aprendizaje repetitivo. Tanto X. Li como Z. Rao elaboran un método de investigación que tiene en cuenta la realidad del aprendizaje de lenguas extranjeras en China en estrecha relación con los factores culturales. Tal método consiste en una modificación del cuestionario de Oxford que consiste en añadir una serie de estrategias de uso frecuente que no se contemplaban por la autora. Sus resultados son sensiblemente distintos a los obtenidos por las investigaciones mencionadas. Las estrategias añadidas tienen un claro referente histórico y tradicional que es posible identificar como propio de la cultura china de aprendizaje y, de forma más general, de las culturas de herencia confucionista. Se trata, en su mayor parte, de estrategias de memoria, repetición y práctica, pero consideradas desde el prisma del contexto chino de aprendizaje, esto es, desde una concepción única que entiende el aprendizaje por repetición como mecanismo de comprensión, de profundización y de consolidación, una percepción completamente distinta a la occidental, que considera el aprendizaje por repetición, mecánico o "de memoria" (*rote learning*) como un hábito superficial y pasivo, ajeno a los procesos de comprensión y generalmente despreciado (capítulo V, 1.1.1, y VI, 2.2.1).

X. Li da un nombre a la variedad china de estas estrategias: "Estrategias activas de memoria basadas en las culturas de herencia confucionista" (*Active CHC-based MSs*), que se componen de:

- Estrategias de repetición con perseverancia.
- Estrategias de repetición con asociación.
- Estrategias de memorización mediante la práctica.
- Estrategias de memoria orientadas a los exámenes.

---

<sup>53</sup> Otros investigadores, chinos (S. Wang, 1996; R. y Ma, 1999; L. Li et al., 2006; J. Li, 2005) y japoneses (Osanai, 2000) eligen también la clasificación de Oxford para el estudio de las estrategias empleadas por estudiantes chinos.

- Estrategias de repetición para hacer un mejor uso de las palabras.

La referencia teórica de estas estrategias en la clasificación de Oxford estaría situada en las estrategias de memoria catalogadas como "Realizar acciones" (técnicas mecánicas, respuesta física), subcategoría que vendría sustituida por las estrategias activas de aprendizaje por repetición. Estos subcomponentes no hacen referencia a la memorización superficial y pasiva, pues manifiestan procesos relacionados con las subcategorías de memoria propuestas por Oxford (asociaciones mentales, práctica, repaso). El autor identifica seis factores contextuales y culturales importantes que explican la predilección del aprendizaje por repetición (de vocabulario) de los estudiantes chinos:

- El contexto cultural / educativo chino.
- La condición de enseñanza / aprendizaje de lengua extranjera (en oposición a segunda lengua).
- Los hábitos tradicionales de aprendizaje.
- Los requisitos de los exámenes.
- El antecedente del aprendizaje del chino.
- El fracaso al probar nuevas estrategias.

Tras un análisis de las creencias de los estudiantes sobre una serie de enunciados relacionados con las estrategias de memoria en general, se obtienen resultados favorables, y con gran diferencia, al aprendizaje por repetición (*rote learning*). Los estudiantes indican el grado de acuerdo de las siguientes afirmaciones, de 1 (en desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo). Como podemos observar en la tabla VII-1, los estudiantes muestran un mayor acuerdo en los enunciados relativos al aprendizaje por repetición, creencias que coinciden en general con los valores confucionistas de la educación tradicional china.

Tabla VIII-1. Creencias de estudiantes chinos sobre estrategias de memoria (X. Li, 2004)

Creencias	Media	clasif.
3. AR. Las palabras en inglés tienen significados fijos.	4.30	1
1. AR. El vocabulario debe aprenderse mediante repetición.	4.23	2
2. AR. El aprendizaje mecánico es una forma eficaz de memorizar.	4.18	3
5. AR. Las traducciones son útiles cuando hay palabras nuevas.	4.08	4
6. CAM. Las palabras deben adquirirse en contexto.	3.98	5
12. REP. El repaso estructurado sólo es útil antes de los exámenes.	3.97	6
11. REP. Repasar a menudo es muy útil.	3.90	7
9. AIS. Los mapas semánticos son válidos para recordar más palabras.	3.76	8
4. AR. Las listas de palabras, gráficos o tarjetas son muy útiles para memorizar palabras.	3.57	9
7. CAM. Es más fácil memorizar y recordar el material que está organizado.	3.47	10
8. AIS. Las palabras pueden recordarse rápidamente dibujando mentalmente la situación.	3.32	11
10. AIS. Debe usarse el método "keyword".	2.78	12

AR, aprendizaje por repetición; REP, repaso; AIS asociar imágenes y sonidos; CIM, crear imágenes mentales.

Z. Rao (2007) parte de una caracterización de la cultura educativa en China; traza una breve historia de la enseñanza de inglés en el país y resume sus rasgos actuales en cinco puntos, relacionados con la tradición educativa confucionista, y de relevancia en el uso de estrategias de aprendizaje por estudiantes chinos (pp. 133-135):

- Una concentración en la lectura intensiva como base del estudio de la lengua. Los profesores encuentran en los textos los elementos lingüísticos que se van a desarrollar. La enseñanza se compone de muchas horas de explicaciones, análisis, preguntas, prácticas de patrones, lecturas en voz alta, etc., hasta que los estudiantes han memorizado cada palabra del texto. Los profesores chinos consideran que "aprender escasamente, pero bien" es una forma práctica y económica de facilitar la adquisición de la lengua. Este método y la filosofía que hay detrás de él coincide con el modelo chino tradicional de aprender la lengua materna a través de la lectura de algunos clásicos chinos.
- El uso de la repetición y la memorización como técnicas básicas de adquisición. Desde el principio del aprendizaje de inglés, los estudiantes no sienten que han aprendido algo hasta que pueden memorizar lo que han aprendido. La palabra china que significa "memorizar" (背书, beishù), traducida literalmente quiere decir "recitar el libro de memoria", que es una

práctica muy común en la enseñanza de inglés. Para la mayoría de los estudiantes, aprender inglés significa memorizar veinte nuevas palabras al día y recitar todo lo posible del libro, después de asistir a clases magistrales de lectura intensiva y gramática. Para lograr esto, los estudiantes son instruidos para repetir lo que han aprendido una y otra vez, oralmente o por escrito. No pararán de repetir una palabra inglesa o una regla gramatical hasta que esté suficientemente memorizada.

- Un gran énfasis en las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos. En las clases, no es raro oír preguntas como "¿Por qué se usa esto aquí?" "¿Cuál es la diferencia entre esta palabra y ésta otra?" "¿Puede explicarnos esto y aquello?". Hay un interés constante en la comprensión de cada palabra, una baja tolerancia a la ambigüedad y una concentración en los elementos discretos de la gramática y las construcciones sintácticas (Rao, 2002b). Como resultado, la mayor parte del tiempo del aula se emplea en explicaciones detalladas de los elementos lingüísticos, con los estudiantes escuchando y tomando notas. Se presta poca atención a la competencia comunicativa de los estudiantes. Alguna vez, los estudiantes pueden preguntar para esclarecer algunas cuestiones lingüísticas, pero esta comunicación está limitada al profesor y al estudiante que le pregunta; no existe comunicación entre los estudiantes.
- El empleo de la traducción como estrategia de aprendizaje y de enseñanza. En todos los cursos se usa la traducción a / de la lengua materna, lo que constituye un punto de referencia constante en la mente de los aprendientes. Para los profesores, la traducción se ve como una forma fidedigna de medir el dominio de la lengua de los estudiantes.
- La autoridad del profesor y el papel pasivo de los estudiantes. En casi todas las aulas chinas, el profesor es el centro de las acciones. Se asume que se aprende mejor si los estudiantes escuchan y hablan al profesor, quien les dice lo que deben saber. Cualquier desacuerdo o negociación con el profesor se considera descortés e irrespetuoso.

En su selección para el estudio de estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos, Z. Rao opta por la clasificación de Oxford, ya que, según el autor, ofrece un punto de vista más amplio que considera todas las facetas del aprendiente y, por tanto, "tiene el potencial de ayudar a los estudiantes chinos a expandir su tradicionalmente limitada concepción de lo que ocurre cuando se aprende una nueva lengua" (p. 23). Sin embargo, como Li, Rao hace una modificación de las estrategias de inventario de Oxford, basándose en las características de enseñanza/aprendizaje identificadas arriba. Por un lado,

añade algunas estrategias que, presentes en el contexto chino, no se contemplan en el inventario. Asimismo, elimina otras que no se utilizan, debido al desconocimiento de los estudiantes y a las escasas oportunidades de práctica que ofrece un contexto de enseñanza de lengua extranjera (en oposición a segundas lenguas). Para esta adaptación, cuenta con un grupo representativo de 12 estudiantes que señalan el uso poco frecuente (de 0 a 3 menciones) o frecuente (de 8 a 12) de las estrategias de aprendizaje eliminadas y añadidas (el apéndice V-J recoge todos estos cambios). Es interesante notar que casi un tercio de las estrategias eliminadas del inventario son de memoria. La mayoría de los estudiantes señalan en las entrevistas que no conocen muchas de esas técnicas, como hacer rimas o asociar palabras a dibujos: "Nunca he oído acerca de esas estrategias. Incluso si hubiese estado informado sobre ellas no las habría aceptado. Nosotros somos estudiantes chinos de inglés en un contexto chino. No creo que esas formas occidentalizadas de memorización sean apropiadas para nosotros en China" (entrevistado 2, p. 96). Por otra parte, la mayoría de las estrategias añadidas (tabla VII-2) son típicas de la cultura y educación chinas.

Tabla VII-2. Estrategias añadidas al cuestionario SILL, para estudiantes chinos (Rao, 2007).

Estrategia	Contenido	Núm. de menciones
11. MEM	Leo las palabras nuevas repetidamente para recordarlas.	12
10. MEM	Escribo las palabras repetidamente para recordarlas.	10
16. MEM	Copio y recito algunas frases bonitas en inglés para recordarlas.	8
13. MEM	Recuerdo las palabras nuevas por la traducción mutua.	8
6. MEM	Suelo recitar textos en inglés.	2
28. COG	Hago un boceto en chino antes de escribir en inglés.	12
25. COG	Intento entender las oraciones complicadas en inglés analizando sus estructuras gramaticales.	11
34. COG	Leo textos en inglés repetidamente fuera de clase.	9
41. COG	Reflexiono detenidamente sobre las correcciones del profesor.	9
49. COM	Cuando no sé expresarme en inglés, utilizo el chino.	8
65. MET	Hago muchos ejercicios orientados a los exámenes antes de hacerlos.	11
64. MET	Sistemáticamente, repaso vocabulario, textos y notas antes de los exámenes.	11
78. SOC	Pido ayuda al profesor cuando encuentro dificultades en el aprendizaje de inglés.	12



Así, las estrategias 10, 11, 16 y 34 están asociadas a la repetición; la autoridad del profesor se ve reflejada en el empleo de las estrategias 41 y 78; la atención a la estructura gramatical por los estudiantes chinos se corresponde con la estrategia 25; el uso del chino como herramienta de aprendizaje también queda reflejado (13, 28, 49), así como la influencia de los exámenes (64 y 65).

Las estrategias añadidas son aquéllas que han sido seleccionadas por 8 ó más estudiantes del grupo de 12 (listado completo en el apéndice V-J). Una excepción es la número 6, con sólo 2 menciones, pero que el autor añade por la larga tradición en el recitado de textos. Sólo el 6% de los estudiantes seleccionó como de uso frecuente esta estrategia, que, junto con la 16 "copio y recito expresiones bonitas" (18%), parecen ir en contra de los patrones chinos de aprendizaje.

A diferencia de la mayoría de las investigaciones anteriores, los resultados generales sobre el uso de estrategias sitúan la categoría de estrategias afectivas en primer lugar. En principio, podemos pensar que este resultado se debe a la modificación del inventario que ha hecho el autor, habiendo eliminado tres estrategias afectivas (versión 5.1 de SILL):

- 68. Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien.
- 69. Presto atención a señales físicas de tensión que pueden afectar mi aprendizaje de inglés.
- 70. Llevo un diario donde escribo mis impresiones de aprendizaje.

Y habiendo añadido otras tres:

- 68. Noto si estoy nervioso o tenso cuando estudio o uso el inglés.
- 70. Siempre me doy ánimos para no desanimarme por unos resultados pobres en los exámenes.
- 72. Continúo leyendo incluso cuando encuentro puntos de la lengua difíciles en la lectura.

Pero este resultado no contradice las creencias tradicionales de aprendizaje, ya que indica la influencia del carácter colectivista de la cultura china (p. 224). El elevado empleo de las estrategias afectivas 70 (evito desanimarme por los malos resultados) y 71 (me doy ánimos constantemente para estudiar bien) se corresponden con el valor colec-

tivista que prima el esfuerzo sobre la capacidad (cf. cap. 20 de la *Doctrina del Justo Medio*, capítulo I, 2.3)

El empleo de circunloquios (y de estrategias compensatorias en general) también puede asociarse a valores tradicionales como la perseverancia y la dificultad de admitir incompetencia en cualquier área (guardar la cara). El respeto a la autoridad del profesor puede ponerse en relación con algunas estrategias de uso frecuente empleadas por más del 50% de estudiantes, como la cognitiva 36 (escucho al profesor y tomo notas simultáneamente) y la social 78 (pido ayuda al profesor).

En cuanto al contexto de enseñanza, conectado con la tradición cultural educativa en China, Rao identifica cuatro factores que encuentran un reflejo en el empleo de estrategias:

- Sistema orientado a los exámenes. Dos estrategias (ambas añadidas) utilizadas frecuentemente por más del 50% de los estudiantes se corresponden con este factor: 64 (met.), "repaso sistemáticamente vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes" (71%); y 65 (met.), "hago muchos ejercicios antes de los exámenes" (53%). Las estrategias que no son especialmente útiles para los exámenes (orientadas a la comunicación) no se suelen emplear: 74 (soc.), "hablo en inglés con mis compañeros y profesores" (6%); 27 (cog.) "hablo para mí en inglés fuera del aula" (7%); y 47 (com.), "anticipo lo que otra persona va a decir según lo que ha dicho antes" (17%).
- Atención a los detalles lingüísticos (ausencia de atención a las habilidades comunicativas). Todas las estrategias que acentúan los detalles lingüísticos son utilizadas frecuentemente por más de la mitad de los participantes: 25 (cog.), "Analizo la estructura gramatical de las oraciones" (63%); 35 (cog.), "Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos" (65%); 40 (cog.), "Presto atención a varios significados de la palabra nueva" (67%). En cambio, menos del 20% de los estudiantes señalan aquellas estrategias relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa. Estos resultados están acordes con el tipo de enseñanza de lenguas en

las aulas, que siguen una serie de patrones: leer un texto en voz alta tras la lectura modélica del profesor; memorizar las palabras nuevas a partir de listas de vocabulario; preguntas de comprensión del texto por parte del profesor; ejercicios gramaticales y de léxico; ejercicios de traducción.

- Repetición. Aunque las estrategias de memoria, en su conjunto, se utilizan relativamente poco, la mayoría de los estudiantes prefieren las estrategias de repetición para memorizar vocabulario. La estrategia 10 (mem.), "escribo las palabras repetidamente para recordarlas", se utiliza frecuentemente por el 63% de todos los estudiantes, así como la 11 (mem.), "leo las palabras nuevas repetidamente para recordarlas", por un 57%, y la 12 (mem.), "leo y escribo una palabra simultáneamente para recordarla", por un 64%. Además, estas estrategias se encuentran entre las que menos varían en su empleo según la variable más significativa (la de nivel). Estos resultados coinciden con un comportamiento generalizado de los estudiantes chinos, que consideran la repetición como una de las mejores formas de mejorar su eficacia de aprendizaje. Es probable que estas estrategias tengan su origen en la forma de aprender a escribir la lengua materna. En la adquisición de los miles de caracteres utilizados en la lengua común, uno debe practicar su escritura hasta que queden grabados en la memoria. Tradicionalmente, la secuencia de aprendizaje consiste en trazar su forma antes que aprender qué significan, por tanto, en ese sentido y en esa etapa tiene lugar, sobre todo, un aprendizaje repetitivo. La práctica repetitiva viene primero, y después el significado y la interpretación, siendo la repetición utilizada para crear significado.
- Repaso. El repaso de las lecciones previas es una práctica tradicional en China. No se considera sólo como una forma importante de consolidar el conocimiento aprendido, sino de profundizar en el mismo. La creencia tradicional de que el repaso es una de las mejores formas para lograr dominar algo está todavía extendida entre los estudiantes chinos actuales, como lo demuestra el uso frecuente de las estrategias 5 (mem.), "Repaso las lecciones a menudo" (51%) y 64 (met.), "repaso sistemáticamente vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes" (71%).

#### 4. ESTILOS DE APRENDIZAJE.

Como hemos señalado anteriormente respecto a la primera línea de investigación, muchos autores trataron de reunir las características del buen aprendiente, con el propósito de darlas a conocer a los estudiantes con menos éxito y así propiciar su proceso de aprendizaje. Carroll (1981: 105) habla de *aptitud* para referirse a las habilidades del estudiante para aprender una lengua extranjera, distinguiendo entre la habilidad de codificación fonética, de reconocimiento de reglas gramaticales, de asociación entre sonidos y significados y su retención, y de inferir reglas a partir de muestras de lengua. En relación a la descripción de Carroll, O'Malley y Camot (1990: 162) afirman que los estudiantes con esta especial aptitud para el aprendizaje de lenguas son "aprendientes que han encontrado por sí mismos las estrategias que son particularmente eficientes para el aprendizaje eficiente de la lengua". Rubin y Thompson (1982) resumen una serie de rasgos que siguen siendo valiosos para identificar los modos de estudio de los aprendientes con más éxito:

- 1) Encuentran su propia manera de aprender.
- 2) Organizan la información de la lengua.
- 3) Son creativos y experimentan con la lengua.
- 4) Organizan sus propias oportunidades, y encuentran estrategias para practicar la lengua meta dentro y fuera del aula.
- 5) Aprenden a arriesgarse y desarrollar estrategias para dar sentido de la lengua meta sin querer entender cada palabra.
- 6) Utilizan técnicas mnemotécnicas (rimas, asociaciones de palabras, etc.) para recordar lo que han aprendido.
- 7) Trabajan con los errores y no contra ellos.
- 8) Utilizan conocimientos lingüísticos, incluso los de su primera lengua, para dominar una segunda lengua.

- 9) Utilizan el contexto (conocimiento extralingüístico y conocimiento del mundo) como ayuda para la comprensión.
- 10) Aprenden a hacer conjeturas inteligentes.
- 11) Aprenden bloques de lengua como un todo y formalizan rutinas para ayudarles a actuar "más allá de su competencia".
- 12) Aprenden ciertas técnicas de producción (ej., para mantener una conversación).
- 13) Aprenden diversos registros, sabiendo utilizarlos según la formalidad de la situación.

Pronto se establecieron relaciones entre estas primeras caracterizaciones generales y la personalidad de los aprendientes. Así, estudiantes que son introvertidos y orientados al análisis detallado se suelen sentir incómodos en conversaciones espontáneas, y basan su aprendizaje en ejercicios recursivos y análisis de oraciones. En cambio, estudiantes sociables, extrovertidos y orientados a la visión de conjunto, evitan aquellos ejercicios y buscan oportunidades para conversar con hablantes nativos, satisfechos con captar el sentido o el significado general sin conocer en detalle cada palabra (Oxford, 1989b). A los rasgos personales se sumaron los estilos cognitivos y la orientación sensorial, conjunto que se entiende como *estilo de aprendizaje*. La relación entre estrategias de uso frecuente y estilos de aprendizaje ha sido objeto de estudio de algunos investigadores como Cohen, Oxford y Ehrman. El estilo de aprendizaje ejerce una influencia significativa sobre la elección de estrategias de aprendizaje de los estudiantes, y tanto los estilos como las estrategias influyen en los resultados del aprendizaje (Ehrman y Oxford, 1988, 1989; Oxford y Ehrman, 1988). El estudio sobre estrategias de aprendizaje cuenta con las razones por las que los estudiantes prefieren unas sobre otras, pero sería incompleto si no se considerasen estas razones relativas a los estilos de aprendizaje (Oxford, 2001; Cohen, 2003, Cohen y Weaver, 2005).

Keefe (1978) define los estilos de aprendizaje como aquellas características cognitivas, afectivas y psicológicas que son indicadores relativamente estables de cómo los

aprendientes perciben, interactúan y responden a un entorno de aprendizaje. Según Oxford y Anderson (1995), los estilos de aprendizaje comprenden seis aspectos interrelacionados:

1. El aspecto cognitivo incluye los patrones preferidos o habituales de operaciones mentales ("estilo cognitivo").
2. El aspecto ejecutivo se refiere a la búsqueda de orden, organización y finalización en el manejo de los procesos de aprendizaje.
3. El aspecto afectivo consiste en las actitudes, creencias y valores que influyen en aquello en que los aprendientes prestan más atención.
4. El aspecto social se refiere al grado de implicación con otras personas mientras se aprende.
5. El elemento psicológico implica lo que son, al menos parcialmente, tendencias perceptivas y sensoriales de los estudiantes.
6. El aspecto relativo al comportamiento hace referencia a la tendencia de buscar situaciones compatibles con las preferencias de aprendizaje de los estudiantes.

Los estilos de aprendizaje se han clasificado en pares opuestos que representarían dos polos de un continuo (Witkin, 1976; Dunn, 1984; R; Guild y Gerger, 1985). Cohen *et al.* (2003) ofrecen una clasificación detallada dividida en tres secciones: estilos sensoriales/perceptivos; tipo psicológico (personalidad) y estilos cognitivos, lo que sintetiza la relación entre estilos de aprendizaje, estrategias y actividades (tabla VII-3):

Tabla VII-3. Estilos de aprendizaje y estrategias sugeridas (Cohen *et al.*, 2003).

<b>Estilos de aprendizaje sensoriales / perceptivos</b>		
	Características de los aprendientes	Ayuda de los profesores
A. Visual	Prefieren cuadros, gráficos, algo para leer, o dibujos	Usar fichas, vídeos y otros soportes visuales.
B. Táctil / Kinestésico	Prefieren soportes que se puedan tocar, manipular, o escribir; pueden practicar lengua dibujando o trazando.	Experiencias manuales para comprender la lengua y la cultura (ej., intercambios culturales usando estrategias de comunicación no verbal).
C. Auditivo	Prefieren escuchar a leer: conversacio-	Oportunidades de escuchar

	nes, audiciones.	conferencias y de debatir. Resúmenes verbales.
<b>Tipos psicológicos (personalidad)</b>		
A. Extrovertido	Activados por el mundo exterior; activos, orientados a la interacción y sociales; tienen intereses amplios; tienden a pensar después (lema: "vívelo, luego entiéndelo").	Repertorio de tareas de aprendizaje sociales, interactivas (juegos, conversaciones, discusiones, debates, juegos de rol, simulaciones).
B. Introverso	Activados por el mundo interior; prefieren la concentración; centrados en pensamientos y conceptos; tienen pocos intereses, pero profundos; les gusta ser reflexivos (lema: "entiéndelo, después vívelo").	Trabajo independiente (estudiar, leer, o trabajar con el ordenador) o trabajo con otra persona.
A. Aleatorio – Intuitivo	Les gusta encontrar la visión general; disfrutan la construcción formal según modelos y los términos abstractos; centrados en el futuro; buscan posibilidades; acceso aleatorio (si les pides 5 ejemplos, te dan 4 ó 6).	Actividades orientadas al futuro que utilicen el lenguaje, como especular sobre posibilidades.
B. Concreto – Secuencial	Les gusta trabajar paso a paso; seguir instrucciones cuidadosamente; tienden a ser lineales y orientados a los sentidos; centrados en el aquí y ahora; concretos y secuenciales (si les pides 5 ejemplos, te dan 5 exactamente).	Tareas a realizar paso a paso, con posibilidades de recibir feedback en cada paso (de los compañeros, el profesor o nativos fuera del aula).
A. Orientado a la finalización	Toman decisiones; emprenden acciones; hacen y siguen listas; quieren terminar rápido y controlar; tienen poca tolerancia a la ambigüedad; a menudo saltan a conclusiones queriendo saber las respuestas al instante; suelen trabajar a menudo y ser contundentes; encuentran útiles las fechas de plazos.	Animarles a planificar y poner sus propias fechas. Proporcionarles instrucciones específicas y animarles a hacer preguntas.
B. Orientado a la apertura.	Recolectores de información; les gusta tener mucha, así como experiencias, antes de tomar una decisión; piensan que el aprendizaje debería ser divertido; pueden convertir el trabajo en un juego; pueden hacer listas, pero no comprueban cada elemento; tienden a ser flexibles y abiertos al cambio; muestran una tolerancia alta a la ambigüedad; ven las fechas tope como artificiales y arbitrarias.	Proporcionar oportunidades para descubrir el aprendizaje y la reunión de información.
<b>Estilos cognitivos de aprendizaje</b>		
A. Global	Disfruta obteniendo la idea principal y se sienten cómodos comunicándose, incluso si no conocen todas las palabras	Ayudarles a entender el aspecto principal de lo que se ha dicho o escrito. Ayudarles a ver que los

	o conceptos.	detalles no son siempre cruciales para entender el mensaje.
B. Detallista	Necesita ejemplos específicos para entender completamente; presta atención a hechos o información específicos; bueno en captar nuevas frases o palabras.	Ayudarles a entender que centrarse en los detalles puede llevarles a comprender. Actividades para rellenar huecos.
A. Sintético	Disfrutan la construcción formal según modelos y los términos abstractos; centrados en el futuro; buscan posibilidades; acceso aleatorio (si les pides 5 ejemplos, te dan 4 ó 6).	Resumir contenidos, adivinar significados, predecir resultados, ya que su habilidad para integrar información les facilita estas destrezas.
B. Analítico	Les gusta pensar y analizar; prefieren el análisis contrastivo y los ejercicios de discriminación; no son siempre sensibles a los factores sociales/afectivos (tienden a evitar sutilezas sociales y emocionales); suelen centrarse en las reglas gramaticales y en generalizaciones.	Tareas que les permitan separar ideas y realizar análisis lógicos y contrastivos. Es recomendable un buen libro de gramática para ayudarles en su aprendizaje.
A. Afiladores	Notan diferencias entre elementos mientras almacenan material en la memoria. Los almacenan separadamente y los recuperan individualmente; pueden distinguir entre sonidos, formas gramaticales y distintos significados.	Proporcionarles bastante tiempo durante el aprendizaje inicial para que no se abrumen.
B. Niveladores	Agrupan material para recordarlo, eliminando o reduciendo diferencias y centrándose casi exclusivamente en los parecidos. Pueden ignorar diferencias que necesitan de precisión en un contexto social. Tienden a difuminar recuerdos parecidos y a fusionar nuevas experiencias con viejas.	Apoyar la inclinación de los aprendientes de empezar a comunicarse sin preocuparse sobre las sutilezas del lenguaje y la estructura. Aconsejar a estos estudiantes a expandir su estilo para que presten atención a los detalles estructurales.
A. Deductivos	Les gusta ir de lo general a lo particular, aplicar generalizaciones a las experiencias, y empezar con reglas y teorías más que de ejemplos concretos.	Animarles a usar la gramática y otro material que descansa en las reglas y ayudarles a encontrar compañeros que puedan explicar las reglas cuando los textos no ayudan a ello.
B. Inductivos	Les gusta ir de lo concreto a lo general y comenzar con ejemplos más que con teorías.	Apoyar la inclinación de los estudiantes a encontrar reglas intuitivamente sin centrarse en los dos detalles.
A. Dependientes de campo	Necesitan el contexto para centrarse y entender algo; comprendiendo poco a poco. Presionados si tienen que manejar aspectos lingüísticos al mismo tiempo.	Tareas que se centren en unos pocos conceptos de una vez. Por ejemplo, conversar con nativos sin ser corregidos a cada mo-



	po (tiempo verbal, concordancia...).	mento.
B. Independientes de campo	Capaces de manejar las partes de la lengua así como el todo sin distraerse. Buenos en manipular los elementos lingüísticos de una vez.	Tareas que requieran comprobaciones múltiples y cruzadas sin que se sientan confusos.
A. Impulsivos	Procesan el material a gran velocidad con baja precisión; suelen tomar riesgos y adivinar.	Oportunidades para hablar espontáneamente, sin prepararlo todo de antemano.
B. Reflexivos	Procesan el material lentamente, pero con bastante precisión; evitan arriesgarse y adivinar.	Guiarles a preparar tareas de riesgo alto, como hablar.
A. Metafóricos	Aprenden mejor si pueden conceptualizar aspectos lingüísticos (ej., el sistema gramatical) en términos metafóricos.	Proporcionarles ejemplos metafóricos.
B. Literal	Prefieren representaciones literales de conceptos y les gusta trabajar con el material lingüístico como aparece.	Apoyar la preferencia de usar la lengua sin un fondo teórico.

## 5. ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Cohen y Weaver (2005) recogen la clasificación de la tabla VII-3 en su propuesta de enseñanza basada en estilos y estrategias de aprendizaje<sup>54</sup>. Las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar. Los estudiantes pueden aprender *a aprender* en función de su propio estilo de aprendizaje. Para ello, es fundamental que sean conscientes de las estrategias que utilizan y las que pueden utilizar, es decir, que identifiquen los modos en que afrontan su estudio (estrategias y estilos) y, a su vez, sean capaces de descubrir y utilizar otras estrategias, abriendo la posibilidad de que exploren otros estilos distintos. El papel del profesor en la enseñanza de estrategias es importante, no sólo para descubrir cuáles son las creencias de sus alumnos y cómo éstas influyen en su aprendizaje, sino para ofrecerles oportunidades con el fin de que reflexionen sobre el proceso de aprendizaje, sean conscientes de sus estilos y estrategias empleadas y puedan explorar modos alternativos (Wenden, 1986). A medida que la enseñanza de lenguas se ha centrado más en el aprendiente y es más interactiva, se ha acentuado la necesidad de ayudar a los estudiantes para que tomen más responsabilidades a la hora de encontrar sus propias necesidades de aprendizaje (Brown, 2002; Chamot, 2001; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999; McDonough, 1999; Oxford, 1990, 2001; Rubin y Thompson, 1994). La enseñanza de estrategias ha sido objeto de estudio de numerosos autores (Chamot, 2004, 2005b), los cuales han ofrecido modelos de implementación que comparten las siguientes características:

- La importancia de que los estudiantes desarrollen la comprensión metacognitiva del valor de las estrategias de aprendizaje.
- Las demostraciones e indicaciones explícitas del profesor, que pueden facilitar esa comprensión.
- Proporcionar múltiples oportunidades de práctica con estrategias, de manera que los estudiantes puedan utilizarlas autónomamente.

---

<sup>54</sup> El libro de 2005 es una revisión de *Strategies-based instruction: A teacher-training manual*, de 1997, por los mismos autores (Weaver y Cohen, 1997).

- La importancia de que los estudiantes evalúen cómo ha funcionado una estrategia, de que elijan estrategias para una tarea, y de que las transfieran activamente a nuevas tareas.

Los autores distinguen una serie de pasos para la instrucción. Podemos comparar (basándonos en Chamot, 2004, y Harris, 2003) los propuestos por Oxford (1990), Chamot (2005a), Chamot et al. (1999); Grenfell y Harris (1999) y Cohen (1998), Cohen y Weaver (2005) (tabla VII-4).

Tabla VII-4. Modelos de enseñanza de estrategias.

Oxford (1990)	Grenfell y Harris (1999)	Modelo CALLA <sup>55</sup> (Chamot, 2005a; Chamot et al., 1999)	Modelo SSBI <sup>56</sup> (Cohen, 1998; Cohen y Weaver, 2005)
Los aprendientes hacen una tarea sin instrucción en estrategias	Concienciación: los estudiantes completan una tarea, y luego identifican las estrategias usadas.	Preparación: El profesor identifica las estrategias de sus alumnos en sus actividades habituales.	Preparación: Averiguar cuánto saben los estudiantes sobre estrategias y si pueden utilizarlas. Profesor como diagnosticador.
Hablan de cómo las han hecho y el profesor les pide que piensen en cómo sus estrategias han facilitado su aprendizaje.	Modelación: El profesor hace demostraciones de las nuevas estrategias, habla de su valor y hace listas de comprobación de estrategias para uso posterior.	Presentación: El profesor hace demostraciones, nombra y explica nuevas estrategias; les pregunta a los estudiantes si las han utilizado, y cómo.	Concienciación del estudiante sobre 1) el proceso de aprendizaje, 2) su estilo de aprendizaje, 3) las estrategias que emplean y aquellas propuestas por el profesor, 4) su responsabilidad, ó 5) los enfoques para evaluar el empleo de estrategias.
El profesor hace demostraciones de otras estrategias, acentuando los beneficios potenciales.	Práctica general: Los aprendientes practican nuevas estrategias con distintas tareas.	Práctica: Los estudiantes practican nuevas estrategias; en prácticas sucesivas, el profesor les anima a emplear las estrategias independientemente.	Instrucción explícita sobre cómo, cuándo y porqué ciertas estrategias pueden emplearse para facilitar el aprendizaje. El profesor describe, modela y da ejemplos.
Se les muestra a los aprendientes cómo	Plan de acción: Los estudiantes identifican	Auto-evaluación: Los estudiantes eva-	Práctica de refuerzo de estrategias a través de

<sup>55</sup> CALLA: Cognitive Academic Language Learning Approach.

<sup>56</sup> SSBI: Styles and Strategies-Based Instruction.

transferir las estrategias a otras tareas.	objetivos y dificultades, y eligen estrategias con ayuda del profesor para cumplir los objetivos y superar las dificultades.	lúan el empleo de sus estrategias inmediatamente después de la práctica.	actividades del curso con referencias explícitas a las mismas.
Se les proporcionan más tareas a los aprendientes y se les pide que elijan qué estrategias usarán.	Práctica centralizada: Los estudiantes llevan a cabo el plan de acción utilizando las estrategias seleccionadas. El profesor les ayuda para que su empleo sea automático.	Expansión: Los estudiantes transfieren estrategias a tareas nuevas; combinan estrategias en grupos, desarrollan un repertorio de estrategias preferidas.	Personalización de estrategias. Los estudiantes evalúan cómo han empleado las estrategias y buscan formas de utilizarlas en otros contextos.
El profesor ayuda a sus alumnos a entender el éxito del uso de sus estrategias y evalúa su progreso hacia el aprendizaje más auto-dirigido.	Evaluación: El profesor y los estudiantes evalúan el éxito del plan de acción; establecen nuevos objetivos; el ciclo comienza de nuevo.	Evaluación: El profesor evalúa el empleo de estrategias de sus alumnos y el impacto en su actuación.	

Como podemos observar, estos modelos comienzan identificando las estrategias que actualmente emplean los aprendientes. Existen varios procedimientos para ello, desde cuestionarios, debates, entrevistas, diarios y reflexiones en voz alta al realizar actividades o inmediatamente después de su realización. Los profesores deben ofrecer modelos de uso de estrategias, demostraciones e indicaciones explícitas. En resumen,

... los modelos actuales de enseñanza de estrategias se basan fundamentalmente en desarrollar el conocimiento de los estudiantes acerca de sus propios procesos estratégicos y de pensamiento y animarles a adoptar estrategias que mejorarán su aprendizaje y competencia (Chamot, 2004: 8).

Se ha discutido sobre la forma de implementar la enseñanza de estrategias en las aulas: separadamente, como una asignatura más, o integrada en las asignaturas de lengua; directamente, dando indicaciones explícitas sobre su naturaleza y empleo, o indirectamente, a través de actividades diseñadas para que los estudiantes induzcan el uso

de estrategias, pero sin una explicación sobre la práctica de estos procedimientos. En vista de las actividades que podemos encontrar en recientes manuales de enseñanza (ej., *Nuevo ele*; Borobio, 2001), se tiende a una forma integrada y directa, donde la integración se realiza mediante actividades de reflexión de estrategias o estilos de aprendizaje. El modelo de Cohen y Weaver (2003), que se ha aplicado precisamente en la ciudad china de Nanjing, combina la enseñanza de estrategias y estilos de aprendizaje mediante un enfoque directo y contextualizado en todas las actividades que realiza el alumno en el aula. Busca, pues, poner en práctica los resultados de la reflexión de los aprendientes a través de las actividades que realizan normalmente. Sería interesante conocer una visión general sobre los resultados de aprendizaje propuestos en esta guía para profesores, pero hasta la fecha no se conocen conclusiones. La posibilidad de experimentación en aulas chinas de español queda abierta, siendo una de las sugerencias más interesantes para futuras investigaciones.

## 6. INVESTIGACIONES SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS POR ESTUDIANTES CHINOS.

Las investigaciones sobre el empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras por estudiantes chinos centran su interés en distintos aspectos, como la relación entre el uso de estrategias y el nivel de competencia de los estudiantes, el empleo de estrategias para el aprendizaje del vocabulario y el desarrollo de las cuatro destrezas, o la influencia de factores como la motivación, el contexto educativo y cultural, o el sexo. Es difícil, por tanto, realizar comparaciones y extraer de ellas conclusiones absolutas. A la relatividad que supone el empleo de distintas herramientas de investigación se suma la relatividad del contexto del aula, donde confluyen factores como los estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje, las actividades realizadas por los aprendientes, el tipo de interacción, las asunciones y creencias socioculturales de profesores y alumnos, etc., todas ellas variables que determinan la frecuencia de uso y el tipo de estrategias. Por tanto, las conclusiones que se saquen sobre el empleo de estrategias de aprendizaje o de uso deben referir el contexto general donde tienen lugar las investigaciones para que puedan ser valoradas en su justa medida.

Como hemos considerado en el apartado 3.2 (el factor cultural), los distintos contextos educativos determinan el empleo de estrategias. La frecuencia de uso y la selección de estrategias es dinámica (Gao, 2003, 2006; He, 2002): los estudiantes pueden cambiar sus estrategias e incluso sus estilos cognitivos si las condiciones de enseñanza y el entorno de aprendizaje cambian asimismo, algo que suele ocurrir a los estudiantes que viajan al exterior a continuar sus estudios. Si es previsible encontrar diferencias en los resultados obtenidos en distintos contextos culturales, no sería tan previsible encontrarlas en un mismo contexto sociocultural. Sin embargo, no ocurre así. Las investigaciones realizadas en China ofrecen resultados dispares, a veces contradictorios, que hacen muy difícil que se puedan extraer generalizaciones sobre las estrategias de aprendizaje más utilizadas. Estos resultados no sólo dependen del tipo de instrumento

metodológico que emplea el investigador para identificar las estrategias (que aun siendo el mismo, puede variar según distintas versiones), sino del tipo de estudios que, además del inglés, están realizando los estudiantes, de su nivel de competencia de la L2, de su procedencia (rural o urbana), de su motivación y de su interés. Un factor común, que tal vez podamos descartar como determinante de esta variedad, es la metodología de enseñanza empleada, un método ecléctico chino (capítulo V, 1) que está extendido en toda la geografía del país, incluyendo Taiwán y Hong Kong. Asociado al mismo, el sistema de exámenes, centrado en el conocimiento sistemático de la lengua, es otro factor invariable. En este sentido, como resultado de estos factores y, en parte, como consecuencia de una tradición cultural de enseñanza y aprendizaje, las características de aprendizaje en China se pueden considerar como un aspecto más o menos fijo, no en el sentido de su dificultad de cambio o de las distintas estrategias empleadas, sino en el de su carácter condicionante observable a primera vista.

En el presente apartado presentamos una síntesis de los resultados obtenidos por un grupo representativo de investigaciones en China, incluyendo Taiwán y Hong Kong: Z. Rao (2007); D. Chang (2003); Y. Chang (2003); Bremmer (1997); S. Deng (2002); Chou (2002); Y. Lai (2005); Nisbet (2002); B. Fan (2005); y fuera de China, Singapur: Goh y Kwah (1997); EEUU: Holt (2005) y Corea del Sur: Lee y Oxford (2008). Todas estas investigaciones, excepto las de B. Fan (2005) y Lee y Oxford (2008), estudian las estrategias empleadas por estudiantes universitarios chinos de inglés que ya han aprendido este idioma en la escuela durante, al menos, 6 años. La investigación de B. Fan (2005) es la primera que se realiza sobre estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos (taiwaneses) de español, lo cual merece una atención especial en la comparación con los resultados arrojados por el resto de los estudios.

La síntesis está ordenada en dos secciones: las estrategias más utilizadas (la mayor parte, según el inventario SILL; por categorías y por estrategias particulares) y las variaciones significativas según el nivel de competencia y motivación. Antes de pasar a la síntesis de resultados, conviene resumir la información sobre los distintos grupos de

participantes y el contexto donde tienen lugar las encuestas. La tabla VII-5 resume las fichas de datos al respecto.

Tabla VII-5.

	Participantes			Contexto	Objetivos
	H	M			
Goh y Kwah 1997	175	125	50	Singapur. Curso intensivo de inglés de 6 meses para universitarios (edad media: 19; se desconoce especialidad). Años de Estudios previos de Inglés (AEI): 6.	Relación uso estrategias con nivel y sexo.
Bremmer 1997	149	36	113	Hong Kong. Profesores de primaria; curso de formación (inglés) de 20 semanas.	Relación uso estrategias con nivel.
Nisbet 2002	168	29	139	Kaifeng (Henan, China). Tercer año universitario; especialidad: lengua inglesa; edad: 19-27. AEI: 7-10.	Relación uso estrategias con nivel y sexo.
Chou 2002	474	191	283	Taiwán. Estudiantes de formación profesional y universidades tecnológicas; primer año de estudios; edad: 18-20; AEI: 6 mín.	Relación uso estrategias con nivel y motivación.
Deng 2002	54	27	27	Hong Kong. Estudiantes de inglés en secundaria; edad: 17-19.	Relación uso estrategias con nivel.
Daniel Chang 2003	843	396	447	Taiwán. 302 est. lengua inglesa; 541 otras especialidades; 486 tradicionales y 357 mayores de 25. Niveles intermedio y avanzado. AEI: 7 años.	Diferencias uso de estrategias entre estudiantes tradicionales y mayores de 25.
Yuping Chang 2003	261	61	200	Taiwán. Estudiantes de inglés en secundaria; edad: 15-17; AEI: 3.	Relación uso estrategias con nivel, motivación, sexo, edad, especialidad, año académico.
Ying Lai 2005	418	188	230	Taiwán. Estudiantes no especializados en lengua inglesa, primer año. AEI: 6 mín.; edad: 18-22.	Relación uso estrategias con nivel.
Holt 2005	76	-	-	Kansas, Missouri y Colorado (EEUU). AEI: 6 mín. Dos grupos: 36 nivel alto y 38 nivel bajo, según sus propias estimaciones.	Relación uso estrategias con nivel.
Z. Rao 2007	217	116	101	Jiangxi (China). Estudiantes universitarios de inglés no especializados, segundo año. AEI: 7; edad: 18-23.	Relación uso estrategias con nivel, motivación, especialidad y sexo. Identificar factores culturales.
Lee y Oxford 2008	1110	617	493	Seúl (Corea del Sur). Estudiantes coreanos de inglés: 379 de enseñanza secundaria; 438 bachilleres; 293 universitarios (nivel por etapa). AEI y edad	Relación uso estrategias con concienciación, sexo, especialidad, nivel, imagen e importancia del



				según etapa.	inglés.
Blanca Fan 2005	304	54	250	Taiwán. Estudiantes de español de 1º, 2º y 3º curso. Nivel determinado por sus calificaciones. AEI: 0.	Relación uso estrategias con nivel (gramática y conversación) y sexo.

### 6.1. Estrategias más utilizadas.

El siguiente gráfico (fig. 7-1), junto con la tabla adjunta (VII-6) muestran los distintos resultados obtenidos en el uso de estrategias por categorías, ordenados de 1 a 6, de mayor a menor frecuencia de uso según las distintas investigaciones (todas las tablas de resultados están recogidas en el apéndice V).

Figura 7-1.

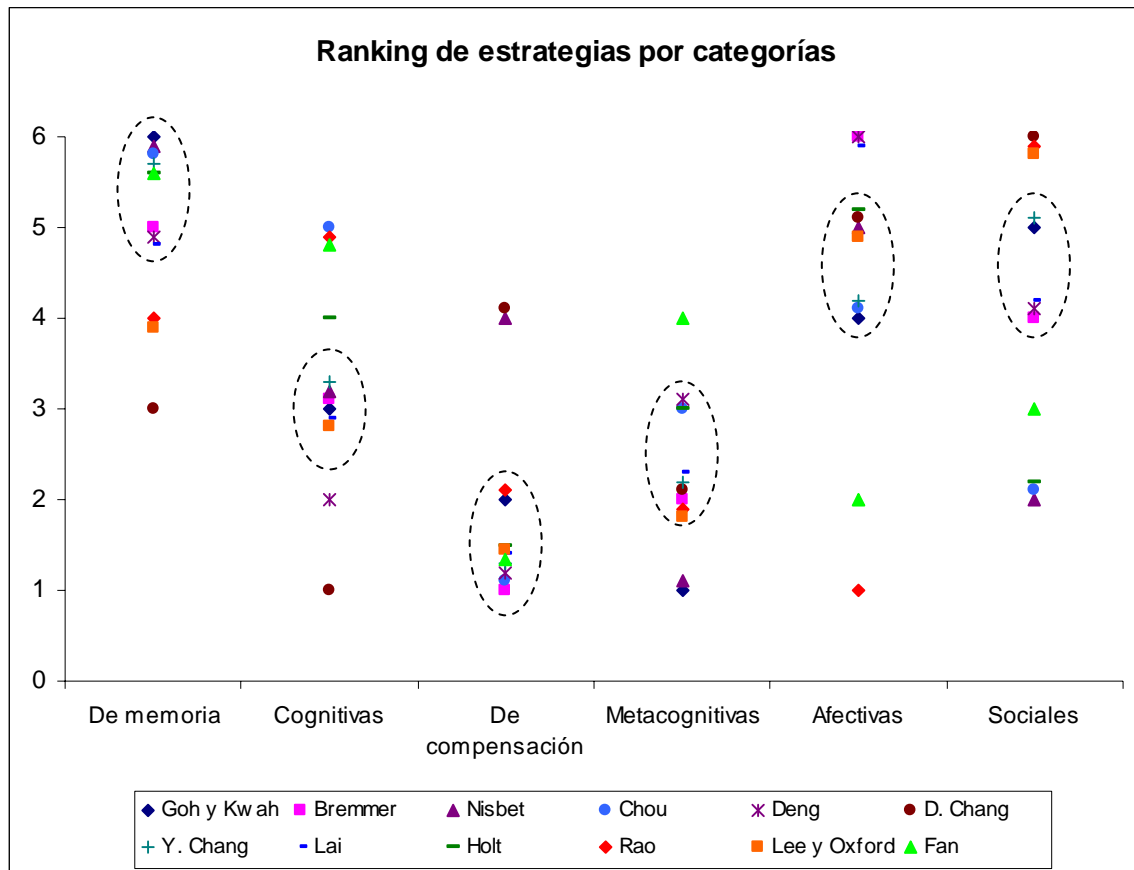


Tabla VII-6.

Estrategias	Investigaciones representativas											
	Goh y Kwah	Bremmer	Nisbet	Chou	Deng	D. Chang	Y. Chang	Lai	Holt	Rao	Lee y Oxford	Fan
De memoria	6	5	6	6	5	3	6	5	6	4	4	6
Cognitivas	3	3	3	5	2	1	3	3	4	5	3	5
Compensat.	2	1	4	1	1	4	1	1	1	2	1	1
Metacognit.	1	2	1	3	3	2	2	2	3	2	2	4
Afectivas	4	6	5	4	6	5	4	6	5	1	5	2
Sociales	5	4	2	2	4	6	5	4	2	6	6	3

Según el promedio general, las categorías más utilizadas son las de compensación y las metacognitivas, seguidas de las cognitivas. Las estrategias afectivas ofrecen resultados negativos, excepto en Rao y Fan, que las sitúan en los primeros puestos. De forma similar ocurre con las estrategias sociales, que por norma general no pasan del tercer puesto (excepto en Nisbet y Holt). Las estrategias de memoria se sitúan en los últimos lugares, lo que es una pauta general en las investigaciones realizadas según el instrumento del inventario SILL. Por supuesto, estos resultados generales no pueden considerarse de forma absoluta, ya que la variedad del empleo de estrategias depende de cada grupo de estudiantes analizado: del nivel de conocimiento, la motivación, la especialidad, el contexto de lengua extranjera frente a lengua segunda, el estilo de aprendizaje, etc. Sin embargo, podemos observar algunas tendencias generales, como es la baja frecuencia de uso de las estrategias de memoria, y la frecuencia alta de las estrategias metacognitivas y de compensación. Mientras que las estrategias cognitivas se emplean en un grado medio (excepto en D. Chang, que ocupan la primera posición), las sociales y afectivas presentan las mayores variaciones. Aunque la mayoría de los autores sitúan estas dos últimas categorías entre las últimas (puestos 4, 5 y 6), se observan excepciones en Nisbet y Holt (respecto a las sociales) y en Rao y Fan (respecto a las afectivas).

La posición 2, en Nisbet, de las estrategias sociales se puede explicar por el curso de estudios de los participantes y su especialidad (tercer curso; especialidad de lengua inglesa). Si todas las estrategias suelen emplearse más a medida que el nivel de los es-

tudiantes es mayor, es probable que este factor haya influido en el empleo de esta estrategia, aunque las que más varían según el test de nivel realizado por el autor son las estrategias cognitivas y metacognitivas. Independientemente de esta variación, los estudiantes ya tenían una cierta competencia, siendo su especialidad un factor propicio para el desarrollo de este tipo de estrategias. En este sentido, los resultados de Fan, que investiga a los estudiantes de español (tal es su especialidad), estarían acordes a los de Nisbet, ya que ofrece una clasificación 3 general a las estrategias sociales. De hecho, la estrategia más utilizada entre estos estudiantes es la social, núm. 45, "Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio". Holt también sitúa esta categoría entre las primeras (posición 2). Se puede argumentar que su uso frecuente está influido por el entorno de aprendizaje (en EEUU), lo que hace que los estudiantes dispongan de más oportunidades para emplear estas estrategias. Sin embargo, los estudiantes chinos de Singapur (estudio de Goh y Kwah) sitúan estas estrategias entre las últimas.

Las estrategias afectivas también suelen ocupar lugares bajos en las clasificaciones. Los resultados de Rao (puesto 1) y de Fan (puesto 2) marcan una diferencia respecto a la mayoría de estos estudios. Rao había modificado el inventario SILL (versión 5.1), donde se cambiaron algunas estrategias más acordes al rasgo colectivista de la cultura china. Es posible que esta modificación haya influido en los resultados. Respecto al estudio Fan, la única diferencia significativa respecto al resto de grupos es que los participantes son estudiantes de español y no han recibido una enseñanza de esta lengua anteriormente. La autora explica que este resultado se debe "a las dificultades que se presentan durante el estudio de la gramática, y así también por la presión que ejerce el temor de no poder pasar los exámenes y consecuentemente tener que repetir el mismo curso, porque para los alumnos cuestionados las clases de español son obligatorias" (p. 41).

No todos los estudios que hemos revisado mencionan las estrategias individuales más empleadas, ya que todos centran su atención en la variabilidad del empleo de estrategias según distintos factores. Sólo cuatro estudios recogen las estrategias particu-

lares más utilizadas del inventario SILL: Y. Chou, Chang, Lai y Fan; grupo del que podemos extraer una lista representativa de diez estrategias, ya que se producen bastantes coincidencias: 4 estrategias son comunes en las listas de estrategias más usadas de las cuatro investigaciones; otras 4 son comunes en tres estudios, mientras que 2 estrategias aparecen en dos estudios (tabla VII-7).

Tabla VII-7. Lista de estrategias más empleadas del inventario SILL (v. 7.0).

---

*Comunes en los cuatro estudios*

- 45. SOC. Si no entiendo algo en español/inglés, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.
- 32. MET. Presto atención cuando alguien habla en español/inglés.
- 29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo
- 24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.

*Comunes en tres estudios*

- 12. COG. Practico los sonidos del español/inglés.
- 10. COG. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces
- 33. MET. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español/inglés.
- 21. COG. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderlas.

*Comunes en dos estudios*

- 19. COG. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español/inglés.
- 18. COG. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente.
- 42. AFE. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el español/inglés

La mayoría de estos autores expresan su sorpresa ante el escaso empleo de las estrategias de memoria, dada la práctica extendida entre los estudiantes chinos de la memorización por repetición. La explicación, como ya hemos apuntado, es la ausencia de este tipo de estrategias "mecánicas" en el inventario de Oxford, así como el desconocimiento de las estrategias de memoria presentadas por la autora. Para dar cuenta del uso real de estrategias de memoria por los estudiantes chinos es necesario modificar esta categoría, tal y como han hecho Z. Rao (2007) y X. Li (2004). Si bien los resultados de Rao no sitúan la categoría de memoria entre las más utilizadas (en relación a las demás), el listado de estrategias particulares de uso frecuente por más del 50% de los es-

tudiantes ofrece una visión completamente distinta a la lista de arriba, ya que el autor ha añadido una serie de estrategias de memoria que se emplean mucho (tabla VII-8).

Tabla VII-8. Estrategias de uso frecuente más elegidas<sup>57</sup>

Estrategia	% de estudiantes que la seleccionan de uso alto
46. COM Leo sin buscar cada palabra.	77
70. AFE Evito desanimarme por malos resultados.	76
71. AFE Me animo constantemente para aprender bien.	72
64. MET Reviso el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.	71
3. MEM Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.	70
40. COG Presto atención a varios significados de la palabra nueva.	67
35. COG Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos.	65
12. MEM Leo y escribo una palabra simultáneamente para recordarla.	64
25. COG Analizo la estructura gramatical de las oraciones.	63
10. MEM Escribo una palabra repetidamente para recordarla.	63
36. COG Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.	61
73. SOC Pido al interlocutor que hable despacio y repita.	57
11. MEM Leo una palabra repetidamente para recordarla.	57
54. MET Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz.	55
65. MET Hago muchos ejercicios antes de los exámenes.	53
78. SOC Pido ayuda a mi profesor.	52
5. MEM Repaso las lecciones a menudo.	51

De estas 17 estrategias, 5 son de memoria (29.4%); 4 son cognitivas (23.5%); dos afectivas (11.7%); dos sociales (11.7%); una metacognitiva (5.8%) y una compensatoria (5.8%). Como vemos, la mayoría de las estrategias individuales más utilizadas son de memoria, y están ajustadas a la realidad del conocimiento estratégico de los estudiantes chinos. La conclusión que podemos extraer es que no existe una variedad de estrategias de memoria entre los estudiantes chinos, pero las que hay se utilizan mucho y regularmente. Cuatro estrategias coinciden con la lista anterior: la 73 (soc.), "pido al interlocutor que hable despacio y repita" (45); la 10 (mem.), "Escribo una palabra repetidamente para recordarla" y 11 (mem.), "Leo una palabra repetidamente para recordarla" (coincidentes con la 10 de la versión 7.0, aunque allí viene como cognitiva); 54 (met.), "Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz" (33).

<sup>57</sup> La numeración de estas estrategias es distinta, ya que se utiliza otra la versión 5.1 del inventario SILL, de 80 preguntas, frente a la más utilizada en general, de 50 (v. 7.0).

A la vista de estos resultados, similares a los obtenidos por X. Li (2004) respecto a las estrategias de aprendizaje de vocabulario, se puede concluir que el factor cultural y el contexto educativo son piezas fundamentales del empleo de estrategias, y que, por tanto, la validez de los métodos cuantitativos que identifican determinadas estrategias puede cuestionarse si no se tienen en cuenta estos rasgos socioculturales. El análisis cualitativo incluido en varias investigaciones es muy valioso, al proporcionar al investigador una información no predeterminada que puede o no confirmar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo. En el caso de Rao, las entrevistas a los estudiantes y la información de sus diarios de aprendizaje confirman los resultados generales. La organización de los datos cualitativos obtenidos viene articulada en función de los factores variables que se han tenido en cuenta en su estudio: nivel de conocimiento/habilidad (*proficiency*), motivación, especialidad y sexo. Siguiendo con la síntesis iniciada, exponemos a continuación las diferencias más destacadas del uso de estrategias según estos factores, centrándonos en los datos cualitativos obtenidos por algunos autores.

## **6.2. Diferencias del empleo de estrategias según el nivel de conocimiento / habilidad, la motivación y los estilos de aprendizaje.**

Si el uso de estrategias varía mucho en función de múltiples factores como los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el contexto de enseñanza y los valores culturales subyacentes a toda acción educativa, se puede observar una pauta constante en el incremento de frecuencia de empleo de estrategias a medida que aumenta el nivel de conocimiento y habilidad del estudiante y según su mayor motivación. La especialización de los estudiantes es también un factor, generalmente relacionado con la motivación, que determina una diferencia significativa. Los estudiantes que estudian la lengua extranjera como especialidad suelen estar más motivados y, por tanto, hacen un mayor uso de estrategias. Dentro de otras especialidades, también se notan diferencias entre estudiantes de ciencias y humanidades, siendo éstos los que tienden a usar más frecuentemente las estrategias de aprendizaje. El sexo es un factor independiente que se ha

tenido en cuenta desde las primeras investigaciones, con el resultado general y constante de que las chicas emplean más estrategias y más frecuentemente que los chicos. La edad y los años de estudio también son factores que influyen en un mayor o menor uso de estrategias. Por razones de síntesis, exponemos en este apartado las variaciones más significativas entre estudiantes chinos según los dos factores más analizados y que, presumiblemente, son los más relevantes en la frecuencia de uso de estrategias: el nivel de conocimiento/habilidad alcanzado, la motivación y los estilos de aprendizaje.

### **6.2.1. Datos cuantitativos.**

El apéndice V recoge las tablas de resultados más relevantes de las investigaciones que estamos revisando. Como se puede observar, si bien la frecuencia de uso de estrategias es siempre mayor en los estudiantes de nivel avanzado, los grupos de estrategias cuyo empleo es significativamente mayor por estos estudiantes (en relación a los de un nivel bajo) varían de un estudio a otro. Mientras algunos autores señalan todas las categorías (Chou, Y. Chang) o casi todas (Rao, Lai), otros estrechan la variación significativa a unas pocas: cognitivas y de compensación en Goh y Kwah y en Deng; metacognitivas y afectivas para Nisbet; de memoria, cognitivas y metacognitivas en Holt (p. 49). Si en la investigación hay tres niveles de conocimiento, es normal que no haya una correlación entre los tres grupos. En los resultados obtenidos por Lai, el uso de las estrategias de memoria y afectivas varía significativamente para los estudiantes intermedios y avanzados respecto a los de bajo nivel, pero no entre los intermedios respecto a los avanzados (p. 63). El empleo general de las estrategias cognitivas, de compensación, metacognitivas y sociales, en cambio, sí varía significativamente en los tres grupos, de un nivel a otro. Rao obtiene otros resultados, al observar cambios significativos por nivel en todas las estrategias excepto en las compensatorias. Las cognitivas y metacognitivas se emplean significativamente más por todos los niveles respecto al los inmediatamente más bajos, pero las estrategias sociales y de memoria se utilizan más entre estudiantes de nivel intermedio y avanzado respecto del nivel bajo (no habiendo una variación significativa para niveles avanzados respecto a los intermedios). En cuanto a las

afectivas, se observa una variación significativa en estudiantes avanzados respecto a los intermedios y bajos (no significativa para intermedios respecto a los bajos) (p. 161). Los resultados de la investigación de Blanca Fan, la única sobre estudiantes de español, apuntan a un mayor uso significativo de las estrategias cognitivas y de memoria por parte de los estudiantes avanzados respecto a los intermedios y bajos (pero no entre estos dos últimos).

Las categorías comunes en todos estos estudios, las que varían más respecto al nivel de conocimiento/ habilidad de los estudiantes, son las cognitivas, seguidas de las metacognitivas y de memoria. Debido a la variedad de resultados, no se puede afirmar con rotundidad que unas categorías varían siempre más o menos según el nivel de los estudiantes. Lo importante es remarcar la idea de que el empleo de todas es mayor conforme aumenta el conocimiento y la habilidad de los estudiantes.

De forma similar ocurre respecto al grado de motivación. Los resultados de Y. Chang, Chou y Rao muestran una correlación significativa entre los grados de motivación identificados por distintos métodos y el empleo general de estrategias. Chou utiliza un cuestionario de 29 enunciados, basado en el *Affect Survey* de Ehrman y Oxford (1991) y en el índice de orientación de Gardner y Lambert (1972). Está estructurado en cuestiones referentes a la motivación integrativa, a la motivación instrumental, y al esfuerzo en aprender y el deseo en utilizar la lengua. Los resultados del autor señalan una mayor motivación instrumental, como es de esperar en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, donde apenas se utiliza la L2 (Dornyei, 1990): el 95% de los participantes afirman que el objetivo fundamental de su estudio de inglés es obtener más oportunidades de trabajo. Sin embargo, en los estudiantes cuya especialidad es la lengua inglesa, también se observa una motivación integrativa, generada por el deseo de comunicarse en esta lengua con hablantes nativos. El método de Y. Chang y de Rao para determinar el grado de motivación de los estudiantes es más simple, al pedirles directamente que elijan un grado entre muy bajo y muy alto (5 niveles en Y. Chang y 3 en Rao) a la cuestión "Nivel de motivación para aprender inglés", incluida en el cuestio-



nario general sobre su edad, sexo, nivel y horas de estudio semanales. Junto a la motivación, aparece una pregunta sobre el objetivo de los estudiantes, cuya respuesta se puede elegir entre factores integradores: a) interesado por la cultura americana y su gente, b) tener amigos con quienes hablar en inglés, c) interesado por el inglés; e instrumentales: d) necesario para la graduación; e) para estudiar fuera; f) para viajar o g) para la carrera futura. Los resultados de Y. Chang son similares a los de Chou, al descubrirse una correlación significativa entre el empleo de estrategias y el grado de motivación de los estudiantes. Asimismo, la motivación despunta como el factor más influyente en la frecuencia de uso de estrategias, por encima del nivel de conocimiento/habilidad (p. 105). Rao también descubre una variación significativa del empleo de estrategias en relación al grado de motivación, y en cuanto al tipo de motivación, sobresale la instrumental: mayores posibilidades de contratación laboral, enriquecimiento de los estudios académicos y cumplimiento de las expectativas familiares (p. 151).

En todos los casos, coincidentes en todas las culturas y contextos de aprendizaje, el empleo de estrategias es sensiblemente mayor para los estudiantes más motivados. La motivación de los estudiantes chinos es, principalmente, instrumental. Cabría, tal vez, esperar un grado superior de motivación entre los estudiantes de español, ya que la gran mayoría de los licenciados obtienen un puesto de trabajo al poco tiempo de su graduación (lo que no es tan fácil para los licenciados de inglés). Además, son plenamente conscientes del tipo de trabajo que pueden encontrar al iniciar sus estudios universitarios de español. Estas expectativas claras propician una cierta estabilidad en la motivación de los estudiantes, lo cual influye positivamente en el aprendizaje general y, lo que es interesante, puede indicar una actitud abierta al empleo de nuevas estrategias. El potencial de los estudiantes chinos de español no está, sin embargo, lo suficientemente explorado, pero sería previsible esperar una reacción positiva de los estudiantes ante una enseñanza de estrategias acordes a sus necesidades. En el próximo capítulo trataremos sobre algunas propuestas que traten de integrar la realización de actividades didácticas con una enseñanza de estrategias ligadas a las mismas.

Las estrategias individuales que presentan una mayor diferencia de uso respecto a los niveles y la motivación también varían de un estudio a otro, aunque se pueden encontrar resultados equivalentes en las variaciones significativas de uso de algunas estrategias. Si comparamos las tablas de Bremmer, Lai y Rao (apéndice V-B, H, J), las mayores coincidencias en la variación significativa de empleo respecto al nivel se dan en las siguientes estrategias (tabla VII-9):

Tabla VII-9. Estrategias coincidentes de variación significativa.

- 
- 3. MEM. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla.
  - 11. COG. Intento hablar como un nativo.
  - 12. COG. Practico los sonidos del inglés.
  - 17. COG. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en inglés.
  - 18. COG. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente.
  - 22. COG. Procuero no traducir palabra por palabra.
  - 32. MET. Presto atención cuando alguien habla en inglés.
  - 37. MET. Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en inglés.
  - 49. SOC. Hago preguntas en inglés.

Esta tabla puede ser un índice orientativo de las estrategias que más varían entre los estudiantes chinos según su nivel, pero en ningún caso pretende ser definitivo o unívoco. Los distintos contextos de enseñanza, las actividades más habituales según las preferencias de los profesores, los estilos cognitivos de los estudiantes y su motivación son variables importantes que obligan a relativizar resultados cuantitativos de este tipo. En el apartado siguiente, una breve revisión de datos cualitativos, podemos destacar algunos comentarios de los estudiantes acerca del empleo de estas y otras estrategias que manifiestan una variación significativa en su uso.

Respecto a los estilos de aprendizaje, revisamos una investigación reciente de Li y Qin (2006) que relaciona el uso de una serie de estrategias de aprendizaje con los estilos individuales de los estudiantes de inglés, un grupo de 187 participantes universitarios no especializados en lengua inglesa, divididos en tres grupos según su nivel. Los datos sobre los estilos de aprendizaje se han extraído del cuestionario de MBTI-G

(*Myers-Briggs Type Indicator*, 1979), que recoge 97 enunciados clasificados en los siguientes rasgos principales de personalidad (Li y Qin, 2006: 90; adaptado de Ehrman y Oxford, 1990):

- *Introversión / extroversión*. Esta escala mide el tipo de dinamismo de las personas. El extrovertido tiende a la interacción con otros y se interesa sobre todo por el mundo exterior y los hechos, mientras que el introvertido se pone en marcha con actividades solitarias y se dirige a las ideas y conceptos.
- *Sensación / Intuición*. Con esta escala, podemos hacernos una idea de cómo se percibe el mundo y se asimila la información. La persona sensitiva ve el mundo de una forma práctica y factual, mientras que la intuitiva es consciente de las relaciones, posibilidades y significados, estando dirigida a lo novedoso y teórico.
- *Pensamiento / Sentimiento*. Esta escala hace referencia a la forma en que las personas sacan conclusiones o toman decisiones. Los pensadores sacan conclusiones basándose en un criterio impersonal, objetivo, de causa-efecto. Los sensibles se basan en valores personales o sociales, relaciones interpersonales y sus propios sentimientos o los de otros.
- *Juicio / Percepción*. Esta escala describe los procesos utilizados en la negociación del mundo exterior. Un juzgador prefiere el cierre, la estructura, la organización y el control. Un perceptor valora la espontaneidad, flexibilidad, libertad y autonomía; quiere seguir adaptándose y mantener una actitud abierta.

Para identificar las estrategias de aprendizaje, los autores utilizan la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), que recoge 68 estrategias clasificadas en cognitivas, metacognitivas y sociales-afectivas. Estas estrategias vienen agrupadas posteriormente en once conjuntos: organizar y planificar, monitorizar, autoevaluación (metacognitivas); practicar, ensayar, usar la lengua materna, inferir, resumir, superar las limitaciones al hablar (cognitivas); reducir la ansiedad y cooperar (sociales-afectivas).

Los datos cuantitativos, medidos en una graduación de 1 a 5 según el grado de acuerdo de los enunciados sobre estrategias y estilos, revelan que el rasgo "juicio" es el que más influye en la elección de estrategias, dándose una correlación significativa en siete grupos: tres cognitivas: practicar, ensayar y resumir; tres metacognitivas: organizar y planificar, autoevaluación y monitorizar; y la estrategia social de cooperación. La extroversión aparece asociada positivamente con cuatro conjuntos de estrategias: practicar y superar las limitaciones al hablar (cognitivas); reducir la ansiedad y cooperar (sociales-afectivas). La asociación negativa entre la extroversión y el uso de la lengua materna (cognitiva) sugiere que esta estrategia es preferida por los introvertidos. Los aprendientes "pensadores" prefieren la estrategia cognitiva de inferir y la social-afectiva de reducir la ansiedad. Otra correlación negativa se encuentra entre los "sensitivos" y la estrategia cognitiva de resumir, de lo que se deduce que los aprendientes "intuitivos" prefieren más esta estrategia (p. 79).

### **6.2.2. Datos cualitativos.**

Además de los datos cuantitativos, merece la pena revisar los datos cualitativos, es decir, las opiniones expresadas de los estudiantes chinos sobre el empleo de estrategias, comentarios extraídos de entrevistas, preguntas abiertas y diarios de aprendizaje. Los datos cualitativos incluyen las interpretaciones del investigador tras la observación formal o informal de las clases. Rao sitúa estas opiniones en el marco de las diferencias más notables de uso de estrategias según el nivel y el grado de motivación, clasificándolas en la categoría de estrategias a que hacen referencia. En un intento de sintetizar estos comentarios e interpretaciones, junto con los obtenidos por Deng, ofrecemos un resumen a continuación. Respecto a los estilos de aprendizaje, Li y Qin (2006) constatan que tanto los estudiantes de niveles altos como aquellos de niveles más bajos prefieren utilizar las estrategias que se ajustan mejor a sus estilos de aprendizaje. Sin embargo, señalan los autores, los participantes con un nivel superior son más conscientes de sus debilidades en su aprendizaje y se muestran más motivados para esforzarse en mejorarlo. Son, pues, más flexibles y capaces de utilizar estrategias que son características de

estilos opuestos, junto con aquellas que son más típicas de sus estilos de aprendizaje. Por otro lado, tanto unos como otros mantienen actitudes diferentes ante la enseñanza del profesor cuando existe una incompatibilidad entre sus estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza de los profesores. Los estudiantes de niveles superiores normalmente adoptan una actitud positiva ante las instrucciones del profesor; están más dispuestos a cambiar cuando los estilos de enseñanza del profesor no se corresponden con sus estilos de aprendizaje. En cambio, los estudiantes con niveles bajos señalan una actitud negativa cuando existe este conflicto.

### Estrategias cognitivas

Las diferencias más significativas del uso de estrategias cognitivas según el nivel de conocimiento de inglés se refieren al interés en la lectura y las habilidades lectoras. La lectura de diarios y libros en inglés es una práctica deseada por la mayoría de los estudiantes, si bien sólo los que tienen un nivel alto son capaces de sacar un mayor provecho. Entre éstos, se observa una diferencia entre el tipo de lectura: detenida y analítica para los libros de texto, y más libre si ellos mismos han elegido el material de lectura. Del primer caso:

En el proceso de lectura, me gusta obtener una comprensión profunda del material de lectura. Para ello, suelo relacionar lo que estoy leyendo con mis conocimientos previos, utilizando las pistas lingüísticas disponibles para predecir significados que están sujetos a cambios continuamente (Wu Peng) [Rao, *Ibíd.*: 163].

En la primera lectura trato de adivinar el significado de las palabras; en la segunda lectura consulto el diccionario. Además del significado y la explicación de las palabras, presto atención a las frases y ejemplos en que se usan. No memorizo las palabras poco frecuentes [...] Me gusta memorizarlas en el texto que estoy leyendo en voz alta. Es más eficaz que memorizarlas individualmente (Huang Wenli).

En cuanto a los procesos de lectura de los libros elegidos por estos estudiantes avanzados:

Sólo trato de captar las ideas principales sin hacer un análisis de las oraciones largas. [...] Cuando encuentro palabras interesantes o útiles, consulto el diccionario (Wu Peng) [Rao, *Ibíd.*: 162].

Sólo consulto el diccionario si las nuevas palabras me impiden entender el texto (Huang Wenli) [Rao, *Ibíd.*: 163].

Los estudiantes de un nivel intermedio y bajo encuentran problemas derivados de la falta de conocimiento lingüístico y el hábito de centrarse demasiado en las palabras aisladas y en la traducción, lo que hace de su lectura un tarea muy lenta, con consultas constantes al diccionario. Una estrategia cognitiva utilizada por la mitad de los estudiantes que muestran una motivación alta es la de "leer textos en voz alta repetidamente" (estrategia añadida por el autor al cuestionario SILL, v.5.1). La estudiante Huang Wenli comenta al respecto:

Hay muchas ventajas para nosotros para leer textos en inglés en voz alta repetidamente. No sólo nos ayuda a entender mejor el contenido de los textos, sino que nos permite familiarizarnos con las estructuras y los patrones de la lengua inglesa. Lo más importante de todo es que tenemos la oportunidad de practicar nuestra pronunciación y entonación. [Rao, *Ibíd.*: 173].

En cambio, esta estrategia no la emplean demasiado los estudiantes menos motivados, pues supone un mayor esfuerzo, aunque reconocen su utilidad:

Para familiarizarme con un texto nuevo, a veces leo en voz alta textos en inglés fuera de clase. Leer textos en voz alta es más eficaz que leer textos en silencio en la memorización del contenido de un texto nuevo. Sin embargo, leer en voz alta es un trabajo duro. (Zhang Dawei) [Rao, *Ibíd.*: 173].

Los estudiantes más motivados, pues, leen en voz alta por una variedad de razones, mientras que los menos motivados consideran esta estrategia útil solamente para familiarizarse con el contenido de los textos.

Deng observa otras diferencias relativas al aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de las destrezas. Los estudiantes de un nivel alto utilizan frecuentemente las palabras que conocen de distintas formas, y tratan de imitar a los hablantes nativos, mientras que los menos avanzados no lo hacen tan a menudo. Éstos se muestran satisfechos con saber el significado principal de las palabras o de hacerse entender, y no se preocupan sobre su empleo en distintos contextos, considerando imposible llegar al nivel de fluidez de los hablantes nativos (p. 29). Deng también señala algunas estrategias utilizadas frecuentemente por ambos grupos de estudiantes, infiriendo algunas razones de la información de las entrevistas. Así, la lectura por encima es una estrategia fomentada desde el segundo curso de secundaria; la familiaridad de los estudiantes con la misma favorece un mayor uso. Ver películas o programas en la televisión es otra estrategia de uso frecuente que los estudiantes realizan por diversión, porque pueden aprender distintas formas de hablar y expresarse, porque ayuda a mejorar la destreza de comprensión oral, y porque mejora el vocabulario. Algunos estudiantes señalan en la encuesta que realizan resúmenes muy frecuentemente, descubriéndose en las entrevistas que este mayor uso, en comparación con la mayoría de los participantes, se debe a que tenían un mismo profesor que les mandaba resumir textos orales y escritos a menudo. Por tanto, el mayor uso de esta estrategia es un resultado directo de la enseñanza de un determinado profesor. De forma similar ocurre con el aprendizaje de la gramática, pero en un sentido negativo. El uso poco frecuente de la estrategia de encontrar modelos oracionales se debe a la falta de necesidad, dado que los profesores explican detalladamente las reglas gramaticales y los estudiantes disponen de una variedad de libros de gramática. No piensan, pues, que merezca la pena hacer el esfuerzo de buscar modelos oracionales si los pueden encontrar ya dados. Otro uso poco frecuente es el de comenzar conversaciones en inglés, debido probablemente al contexto de enseñanza de lengua extranjera.

### Estrategias metacognitivas

Las diferencias por nivel del empleo de estrategias metacognitivas son también significativas. La más llamativa es la auto-evaluación del progreso en el aprendizaje. El estudiante Wu Peng da cuenta del empleo de estrategias de memoria que, en su sucesivo aprendizaje, modificó gracias a una evaluación de su uso:

Cuando era un estudiante universitario de primer año, muchos de mis compañeros se pasaban mucho tiempo memorizando las palabras nuevas. Al principio, yo también hacía lo mismo. Después, me di cuenta de que no era tan eficaz memorizar las palabras aisladamente. También era consciente de que no sabía cómo usar las palabras nuevas incluso si las podía memorizar. Así, he cambiado mis estrategias de memoria desde entonces. Memorizo nuevas palabras mientras leo el texto. También trato de memorizar la oración en que se usa la palabra nueva. Esto ha funcionado muy bien para mí. [Rao, *Ibíd.*: 165].

Otros estudiantes manifiestan el valor de la auto-evaluación, al querer encontrar las causas de sus errores o de un mal resultado para mejorar en el futuro (Tang Ying), o al servir como base para modificar otras estrategias y ajustarse a los distintos tipos de actividades. La estrategia de "aprender de mis errores" es bastante significativa entre los estudiantes más motivados, quienes tienen más recursos para enfrentarse a ellos (cuadernos especiales para anotarlos y analizarlos).

Los estudiantes de nivel intermedio son conscientes de las estrategias de evaluación, como la reflexión sobre el tipo de estrategias que deben emplear antes de realizar una actividad, aunque no se muestran muy satisfechos (p. 166). Los estudiantes de bajo nivel señalan no ser muy conscientes de las estrategias que emplean; a la mayoría les falta flexibilidad en su elección de estrategias, lo que les impide alterarlas según las distintas actividades.



Deng no encuentra una diferencia significativa del empleo general de las estrategias metacognitivas entre estudiantes de distintos niveles. Sí que existe en algunas de ellas. El uso más frecuente de la 31 (fijarse en los errores y utilizar esa información para mejorar) y la 32 (prestar atención cuando alguien está hablando en inglés) por los estudiantes avanzados indica que éstos prestan más atención que los estudiantes de un nivel más bajo. A diferencia de los resultados de Rao, el escaso uso de estrategias de planificación por todos los estudiantes indica que no son sistemáticos en la forma de enfocar su aprendizaje. Como la mayoría de los estudiantes consideran que la evaluación es una tarea del profesor y los exámenes son el mejor indicador de su progreso, pocos piensan sobre su progreso en el aprendizaje de inglés. La información obtenida por las entrevistas muestra cierto conformismo; los estudiantes no intentan buscar otras formas de usar el inglés ni buscan a gente para practicar, si bien los estudiantes de un nivel alto tratan de aprovechar más las oportunidades disponibles para aprender (p. 31).

#### Estrategias de memoria

Según los resultados de Rao, la revisión constante, el repaso, es la estrategia que muestra una diferencia más aguda entre los estudiantes según su nivel de conocimiento de inglés. Los estudiantes más avanzados organizan el repaso de las palabras memorizadas de forma sistemática:

La primera revisión es a los tres días de la memorización de las palabras nuevas, la segunda a los siete, y la tercera a los quince. Es una agenda ideal, ya que, por un lado, el repaso constante refuerza la memorización, y por otro, puedo aprovechar mejor el tiempo de estudio (Wu Peng) [Rao, *Ibíd.*: 167].

Los estudiantes de nivel intermedio reconocen el valor del repaso, pero no lo desarrollan tan sistemáticamente, sino sólo para la preparación de los exámenes. Lo mismo ocurre para los estudiantes de nivel bajo, aunque éstos manifiestan más dificultades en su constancia.

Para la mayoría de las estrategias de memoria, no se aprecian diferencias importantes según la motivación, excepto la excepcional (añadida por el autor) "copio y recito frases bonitas en inglés para recordarlas", utilizada por los estudiantes más motivados. Éstos deciden qué frases copiar según su adecuación o utilidad, una decisión que se manifiesta endeble para los estudiantes con una motivación moderada o baja.

De las entrevistas realizadas por Deng se desprende que cuando los estudiantes de nivel alto emplean estrategias de memoria, tienden a darle importancia a la relevancia, a la comprensión y a la asociación con los conocimientos previos, mientras que los de niveles más bajos se esfuerzan en recordar las palabras nuevas, diciéndolas o escribiéndolas repetidamente, sin prestar demasiada atención a la organización general de los textos y preocupándose sólo por las palabras del contexto dado en el manual, aunque hayan aprendido otros usos de las mismas palabras en otros contextos (p. 33, 36).

### Estrategias afectivas

La categoría de estrategias afectivas ha proporcionado un mayor número de respuestas de uso frecuente entre el grupo de estudiantes de Rao. Las diferencias respecto al nivel son notables, sobre todo en la estrategia "hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender inglés", más empleada entre estudiantes de nivel alto:

Empecé a usar esta estrategia cuando estaba en el primer año de universidad. Por aquél entonces, estaba siempre obsesionado por mi pobre rendimiento en la comprensión oral. Me sentía muy agobiado por esto, y estaba de mal humor todos los días. Entonces, traté de hablar con mi profesor y mis compañeros sobre esto, y me animaron y ayudaron a analizar mis problemas. Cada vez que hablo con ellos, me siento mucho mejor y aliviado. (Tang Ying) [Rao, *Ibíd.*: 169].

La actitud de los estudiantes de nivel intermedio y bajo respecto a esta estrategia es más bien negativa: "no quiero que mis compañeros, incluyendo al profesor, sepan

cómo me siento al aprender inglés" (Liu Hong); "todo el mundo sabe que soy pobre en inglés. Siempre me siento miserable por mis pobres resultados. ¿Qué utilidad tiene decir esto a los demás?" (Zhang Dawei) [Rao, *Ibíd.*: 170].

Para los estudiantes más motivados, controlar las emociones es fundamental para conseguir el éxito en el aprendizaje, algo que resulta difícil para los estudiantes que muestran poco interés en aprender inglés. Las estrategias afectivas añadidas por el autor (68, "Noto si estoy nervioso o tenso cuando estudio o uso el inglés"; 70, "siempre me doy ánimos para no desanimarme por unos resultados pobres en los exámenes" y 72, "continúo leyendo incluso cuando encuentro puntos de la lengua difíciles en la lectura") quedan reflejadas en las declaraciones de los estudiantes motivados:

Cada vez que obtengo resultados inesperados en los exámenes, intento relajarme y animarme de forma positiva. Si estoy tenso y nervioso al hablar en inglés, puedo darme cuenta e intentar calmarme. A veces, incluso si sé que puedo cometer errores en responder a las preguntas, aún así me arriesgo (Wu Peng) [Rao, *Ibíd.*: 175].

En cambio, los estudiantes menos motivados no muestran mucho interés en controlar sus emociones. La mayoría de los mismos lo justifica por la falta de interés general en el aprendizaje de inglés:

Me siento desanimado por mis pobres resultados en el aprendizaje de inglés. Sé que no debería sentirme así, pero no sé cómo evitarlo. Aprender inglés es una carga para mí. Cuando uno no tiene interés en hacer algo, no hay manera de hablar sobre cómo controlar las emociones de uno para hacerlo mejor (Liang Jianse) [Rao, *Ibíd.*: 175].

Deng no observa diferencias significativas del uso de estrategias afectivas por estudiantes de distintos niveles. Al igual que los participantes de la investigación de Rao, las estrategias empleadas para reducir la ansiedad y animarse son las que más se utilizan entre todas las afectivas.

### Estrategias sociales

Aunque la mayoría de las estrategias sociales no se emplean frecuentemente entre los participantes del estudio de Rao, existen diferencias de uso respecto al nivel de conocimientos. Especialmente, la estrategia de pedir al interlocutor que hable más despacio y repita, es notablemente más empleada por los estudiantes de nivel avanzado que por los de un nivel bajo. Esta estrategia se emplea generalmente fuera del aula, en las conversaciones del "English corner", aunque hay estudiantes (de nivel intermedio, sobre todo) que no lo consideran correcto, y sólo las emplean (menos frecuentemente) en el aula o con sus compañeros. Los estudiantes de nivel bajo, y también los menos motivados, la emplean raras veces. Todos los participantes de la investigación de Deng, en cambio, la emplean frecuentemente, pero se aprecia una diferencia: los estudiantes con un nivel más bajo se limitan a preguntar al interlocutor que repita o hable más despacio, mientras que los de un nivel avanzado tratan de parafrasear lo que se dice y pedir una confirmación (p. 36). Los estudiante más motivados emplean una mayor variedad de estas estrategias, entre las que sobresale hablar con los compañeros sobre los problemas concretos con los que se encuentran cuando estudian inglés.

Los resultados de la investigación de Deng sobre estudiantes de Hong Kong son muy distintos, ya que aquellos de un nivel bajo se muestran más dispuestos a practicar inglés con otros estudiantes que los de niveles altos, si bien éstos consideran la lengua inglesa como una herramienta de comunicación mientras que aquéllos la ven como una asignatura obligatoria más (p. 33-34).

### Estrategias de compensación

En el estudio de Rao no se observa una diferencia significativa en el empleo de estas estrategias según el nivel y la motivación, pero sí en cambio según la especialidad de los estudiantes. Los estudiantes de humanidades señalan la importancia de hacerse entender oralmente o por escrito a pesar de tener un conocimiento limitado de inglés

(paráfrasis, sinónimos, invención de palabras). Los de ciencias rechazan algunas de estas estrategias, como la invención de palabras.

En cambio, Deng observa una variación significativa del empleo de estas estrategias, en general, según el nivel. El autor intenta encontrar las razones no tanto de las diferencias entre los dos grupos analizados (de nivel alto y bajo) sino del empleo de ciertas estrategias. Así, "adivinar / imaginar significados de palabras no familiares", la estrategia más utilizada por los estudiantes de secundaria de Hong Kong entrevistados por Deng, se debe, según las entrevistas, a que es rápida y conveniente. Otra causa que señala el autor procedería del diseño de los exámenes, que propicia su uso, ya que en la parte de comprensión lectora se suele pedir a los estudiantes que infieran el significado de palabras desconocidas por el contexto. La estrategia de "usar gestos cuando no me sale una palabra" se utiliza mucho también. Los estudiantes la asocian a la comunicación con los profesores nativos, ya que cuando no pueden expresarse en inglés no tienen más remedio que recurrir a los gestos. Sin embargo, hay una diferencia en el uso de esta estrategia: mientras que los estudiantes de nivel bajo siguen adelante con la conversación después de haber reparado la brecha comunicativa, los estudiantes más avanzados tratan de encontrar la expresión correcta, preguntando al interlocutor, por ejemplo. Por último, la estrategia de "inventarse las palabras cuando se desconocen las apropiadas" es más utilizada por los estudiantes con un nivel más bajo. Los que tienen un nivel avanzado no la utilizan tanto, ya que son más exigentes respecto a la precisión lingüística y pueden encontrar más fácilmente otras palabras que reemplacen a las desconocidas, dado que han adquirido un vocabulario más amplio. En Rao, esta estrategia es de las menos utilizadas de todas (por estudiantes universitarios) en cualquier nivel. Asimismo, el empleo de gestos presenta una variación negativa (más utilizada por estudiantes de niveles bajos), mientras que adivinar/imaginar las palabras desconocidas del contexto es muy utilizada, con variación significativa para los estudiantes avanzados respecto a los intermedios y de niveles bajos, pero no entre los de nivel bajo e intermedio.

## 7. UN ESTUDIO EN SHANGHAI.

El autor de la presente tesis ha realizado una investigación sobre el uso de estrategias de aprendizaje entre un total de 85 estudiantes de español en Shanghai, durante los meses de marzo y abril de 2008. 42 participantes cursan estudios de lengua española en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai (上海外国语大学, SISU) y 43 lo hacen en *Bangde vocational college* (邦德学院), centros que presentan unas condiciones de enseñanza distintas, aunque tienen puntos en común. SISU es una universidad pública, especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras, única en Shanghai y de gran prestigio. La admisión de estudiantes está restringida a aquéllos que han alcanzado una determinada calificación, generalmente alta, en los estudios académicos previos. Bangde es una escuela privada, de formación profesional, que admite a todo tipo de estudiantes, mayores de 18 años, interesados en conseguir una graduación que les permita encontrar un trabajo relacionado con el turismo o el comercio. El período de estudios de la escuela comprende tres años, mientras que el de la universidad son cuatro. Mientras que en Bangde se observa una constante heterogeneidad del grado de conocimiento e interés entre los estudiantes, en SISU hay una mayor homogeneidad, tanto en los niveles de conocimiento general y en la disposición al estudio como en la motivación. Algunos aspectos compartidos son el tipo de material de enseñanza, las horas de clase y las materias comunes relacionadas con política, informática e inglés.

Con el fin de comparar el uso y frecuencia de estrategias de los estudiantes chinos con estudiantes occidentales, el autor cuenta con las respuestas de 21 estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia, especializados en Traducción.

El instrumento para identificar las estrategias y obtener la frecuencia de uso es el cuestionario SILL, v. 7.0, de Oxford (1990), en versiones china y española (apéndice VI). Dadas las limitaciones anteriormente señaladas de este cuestionario respecto a ciertas estrategias de memoria por parte de los estudiantes chinos, se han añadido 22 estrate-

gias. De las mismas, 4 son propias, 7 están tomadas de Rao (2007), 7 de X. Li (2004) y 4 de la versión 5.1 de SILL (tabla VII-10).

Tabla VII-10. Estrategias añadidas al estudio de estrategias de estudiantes chinos de español.

De Sánchez:

- 
51. (MEM) Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido.
52. (MEM) Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.
53. (comb. Rao, 65. MET; Li, 23AR) Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes.
- 72 (sólo para chinos, COG) Utilizo el inglés para estudiar español.

De Rao (añadidas por él y de frecuencia alta):

- 
54. (70. AFE) Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes.
55. (64. MET) Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.
56. (3. MEM) Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.
57. (25. COG) Analizo la estructura gramatical de las oraciones.
58. (10. MEM) Escribo una palabra repetidamente para recordarla.
59. (11. MEM) Leo una palabra repetidamente para recordarla.
60. (78. SOC) Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades.

De la versión 5.1 de SILL (utilizadas por Rao, de frecuencia alta)

- 
61. (71. AFE) Me animo constantemente para aprender bien.
62. (40. COG) Presto atención a varios significados de la palabra nueva.
63. (35. COG) Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos.
64. (36. COG) Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.

De X. Li (estrategias de vocabulario)

- 
65. (39 AR) Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a la palabra.
66. (27 AR) Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas.
67. (13 AR) Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas.
68. (40 AR) Uso estrategias de aprendizaje mecánico todo el tiempo desde que empecé a aprender inglés.
69. (34 CIM) Agrupo palabras en campos léxicos.
70. (18 REP) Hago repasos organizadas y regulares de las palabras que he memorizado.
71. (21 AR) Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío.

MEM: estrategias de memoria; MET: estrategias metacognitivas; COG: estrategias cognitivas; AFE: estrategias afectivas; AR: estrategias de aprendizaje por repetición; CIM: estrategias de creación de imágenes mentales; REP: estrategias de repaso.

Los objetivos de la presente investigación tratan de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias se utilizan más, en general y en los dos grupos de estudiantes chinos?
- ¿Cuál es la variación significativa del uso de estrategias según el nivel de los estudiantes?
- ¿Es posible determinar si los estudiantes chinos utilizan más estrategias de memoria que los estudiantes españoles?

La recogida de datos se ha obtenido mediante el cuestionario, realizado electrónicamente por los estudiantes de SISU y enviado por email, con la mediación de las profesoras Liria Chen y Helena Legaz Torregrosa, o directamente por los estudiantes. La encuesta pasada en Bangde se realizó sobre papel, siendo enviados los resultados por el profesor Alberto Sánchez Cerrato. Por problemas logísticos, los estudiantes de Bangde no contestaron a las preguntas añadidas al cuestionario SILL.

### **7.1. Resultados y análisis.**

Mostramos en primer lugar los resultados obtenidos según la encuesta original SILL, centrándonos a continuación en los resultados de las preguntas añadidas.

De las respuestas (tabla VII-11), mostradas como en la investigación de Blanca Fan, sobre estudiantes de español en Taiwán, vemos que también predomina una frecuencia media de uso de estrategias, aunque en la presente investigación hay muchos menos estudiantes que eligen una frecuencia baja en todas ellas (entre 1 y 2.4). A su vez, es mayor el número de estudiantes que seleccionan una frecuencia alta en todas las estrategias, comparado con los participantes de la investigación de Fan (apéndice V-L).



Tabla VII-11. Resultados porcentuales generales.

Estrategias	% de estudiantes que las seleccionan según frecuencia de uso						
	(1.0-2.4)	(2.5-3.4)	(3.5-5)	clasif.			
De memoria	12	14.12	55	64.71	18	21.18	6
Cognitivas	8	9.41	47	55.29	30	35.29	4
De compensación	2	2.35	47	55.29	36	42.35	3
Metacognitivas	4	4.71	40	47.06	41	48.24	2
Afectivas	11	12.94	55	64.71	19	22.35	5
Sociales	3	3.53	30	35.29	52	61.18	1

La media general de uso bajo es del 3% (frente al 25% de Fan); la de uso medio, de 63% (65% en Fan); y la de uso alto, de 33% (frente al 10% de Fan). Si ordenamos los resultados por categorías de estrategias y frecuencia alta, nos encontramos con una clasificación sorprendente: en primer lugar, las estrategias sociales, con un 61% de estudiantes (ante el 19% de Fan), seguidas de las metacognitivas (48%; 17% en Fan) y las compensatorias (42%; 25% en Fan). En cuarto lugar, las cognitivas (35%; 13% en Fan); en quinto, las afectivas (22%; 20% en Fan), y por último, las estrategias de memoria (21%; 9% en Fan).

La tabla VII-12 muestra la media, desviación estándar y clasificación de los grupos de estrategias, según el cuestionario SILL (v. 7.0).

Tabla VII. 12. Media, desviación estándar y clasificación por categorías.

Estrategias	M	SD	Clasificación
De memoria	2.97	0.55	6
Cognitivas	3.13	0.47	4
De compensación	3.39	0.38	3
Metacognitivas	3.45	0.45	2
Afectivas	3.06	0.65	5
Sociales	3.52	0.40	1

El uso frecuente de estrategias sociales ( $M=3.52$ ) encuentra un parangón en los estudiantes que llevan a cabo su aprendizaje en contextos de lenguas segundas, donde la L2 es la que se utiliza por la comunidad social. Tal es el caso de los estudiantes que participan en la investigación de Holt. Pero también hemos encontrado resultados simi-

lares en Chou (M=2.67) y en Nisbet (M=3.55). La explicación de los resultados de Nisbet se podría encontrar en el hecho de que los estudiantes cursan la especialidad de lengua inglesa, así como los estudiantes de español estudian esta lengua como especialidad. En cuanto a Chou, el autor sugiere que, en realidad, los estudiantes (en distintas especialidades) toman estas estrategias como compensatorias:

Es una explicación probable que las estrategias sociales, como pedir a la otra persona que hable más despacio y que repita o clarifique, se utilicen para compensar la falta de un input lingüístico de inglés significativo. Las estrategias sociales pueden emplearse, asimismo, para compensar las deficiencias de los aprendientes en la comprensión oral. Por tanto, las estrategias sociales funcionan esencialmente como estrategias de compensación para este grupo (Chou, 2002: 93).

En estos estudios, las estrategias sociales no son las primeras; este lugar lo ocupan las compensatorias (Holt y Chou) y las metacognitivas (Nisbet). En ningún caso hemos visto que el uso de estrategias sociales supere, y con creces, a todas las demás. Es probable que en la elección de las mismas por los estudiantes de Shanghai se acumulen estos dos factores: la especialidad, que propicia una concienciación comunicativa y un grado mayor de motivación, y la perspectiva compensatoria de las estrategias sociales. En cualquier caso, su mayor empleo puede implicar, en principio, que este grupo de estudiantes son conscientes del valor de la interacción en el aprendizaje, siendo capaces de superar las limitaciones de un entorno donde no se habla español mediante el empleo significativo de la lengua en contextos académicos. Probablemente, los profesores nativos han influido positivamente en el uso de las estrategias sociales.

Respecto a las estrategias individuales más empleadas (frecuencia alta) por más del 50% de los estudiantes, obtenemos los siguientes resultados (tabla VII-13):

Tabla VII-13. Estrategias más empleadas.

Estrategias (SILL)	Recuento	% (4 ó 5)
32. MET. Presto atención cuando alguien habla en español	69	81
29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.	67	78
45. SOC. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.	65	76
50. SOC. Intento comprender la cultura hispana.	63	74
12. COG. Practico los sonidos del español	60	70
31. MET. Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para hacerlo mejor.	55	64
33. MET. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español.	53	62
24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.	49	57
8. MEM. Repaso las lecciones a menudo.	47	55
11. COG. Intento hablar como un nativo.	46	54
46. SOC. Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo.	46	54
25. COM. Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra.	45	53
39. AFE. Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear el español.	45	53
15. COG. Veo la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en español.	44	51

Comprobamos que hay un equilibrio en el uso frecuente de estrategias cognitivas, de compensación, sociales y metacognitivas (tres por cada categoría), existiendo pocas estrategias afectivas y de memoria (una por categoría) utilizadas frecuentemente por más del 50% de los estudiantes. Los resultados globales de uso de las estrategias añadidas compensan esta ausencia (tabla VII-14).

Tabla VII-14. Estrategias añadidas más empleadas.

Estrategias (añadidas)	Recuento	% (4 ó 5)
57 (COG) Analizo la estructura gramatical de las oraciones.	28	96.5
56 (MEM) Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.	26	89.6
64 (COG) Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.	26	89.6
65 (AR) Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a la palabra.	26	89.6
55 (MET) Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.	24	82.7
54 (AFE) Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes.	23	79.3
62 (COG) Presto atención a varios significados de la palabra nueva.	21	72.4
59 (MEM) Leo una palabra repetidamente para recordarla.	18	62.0

72 (COG) Utilizo el inglés para estudiar español.	18	62.0
61 (AFE) Me animo constantemente para aprender bien.	16	55.1
58 (MEM) Escribo una palabra repetidamente para recordarla.	15	51.7
60 (SOC) Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades.	15	51.7

Como vemos, destacan las estrategias cognitivas y de memoria asociadas a la práctica de estudio de los estudiantes chinos: la importancia del análisis gramatical y la lectura y expresión repetidas reflejan los procesos más comunes de aprendizaje fuera y dentro del aula. Las estrategias afectivas, señaladas por Z. Rao (2007) como propias de la actitud de los estudiantes chinos, reflejan el esfuerzo, antes que la capacidad, como el medio principal para lograr el éxito en el aprendizaje. La estrategia diferenciadora respecto a los estudiantes de inglés (el uso del inglés para comprender y producir español) se sitúa asimismo entre las más utilizadas.

Las diferencias generales respecto a los dos grupos de estudiantes chinos quedan reflejadas en la tabla VII-15.

Tabla VII-15. Diferencias de uso de estrategias entre los dos grupos de estudiantes chinos.

Estrategias	SISU			Bangde		
	media	SD	clasif.	media	SD	clasif.
De memoria	3.01	0.70	6	2.93	0.49	6
Cognitivas	3.28	0.55	4	2.98	0.53	5
De compensación	3.59	0.35	1	3.20	0.46	3
Metacognitivas	3.47	0.56	3	3.43	0.39	2
Afectivas	3.09	0.83	5	3.04	0.53	4
Sociales	3.53	0.53	2	3.50	0.32	1

Los estudiantes de la universidad SISU utilizan estrategias de aprendizaje con más frecuencia que los estudiantes de Bangde, lo que se corresponde a un mayor nivel de competencia de aquéllos (sólo dos estudiantes de nivel bajo, frente a catorce en Bangde). La diferencia es significativa en el uso de estrategias cognitivas y de compensación, pero prácticamente inexistente en el resto, lo que podría definir un patrón de

uso entre estudiantes chinos de estrategias metacognitivas, sociales, afectivas y de memoria.

### 7.1.1. Resultados por nivel de competencia.

Se ha utilizado el análisis de varianza (ANOVA) para comparar los resultados de grupos de estudiantes clasificados según su nivel: 20 estudiantes de nivel alto, 42 de nivel intermedio, y 15 de nivel bajo. La muestra (77 en total) es algo menor a la suma de todos los participantes, ya que no se ha podido determinar el nivel de competencia de algunos de ellos. El nivel se basa en las calificaciones generales de los estudiantes a lo largo del curso, según la escala habitual de 1 a 100, en la que se requiere una calificación de 60 para aprobar (si bien ésta se considera baja). El nivel alto oscila entre 85 y 100; el intermedio entre 70 y 84; y el bajo entre 0 y 69. Se ha utilizado el valor estándar que determina la diferencia significativa del ANOVA,  $p < 0.05$ , lo que indica una fiabilidad del 95%. Mostramos también el valor F, que mide la variación. El valor crítico de F (3.12) sirve para confirmar si la variación es significativa ( $F > 3.12$ ) o no lo es ( $F < 3.12$ ), y en qué grado (tabla VII-16):

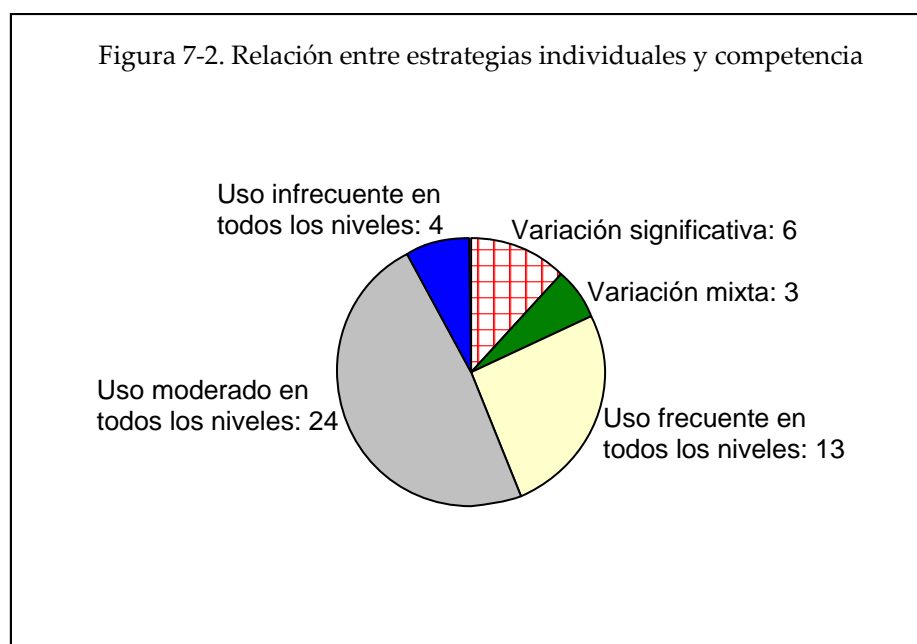
Tabla VII-16. Variación en el uso de estrategias según el nivel.

Estrategias	nivel alto		nivel medio		nivel bajo		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
De memoria	3.08	0.64	3.03	0.60	2.61	0.39	3.9	0.023
Cognitivas	3.24	0.48	3.08	0.50	2.74	0.56	5.5	0.005
De compensación	3.39	0.54	3.24	0.39	3.17	0.41	1.2	0.298
Metacognitivas	3.73	0.35	3.59	0.45	2.97	0.45	9.9	0.00015
Afectivas	3.15	0.64	3.18	0.51	2.81	0.60	1.9	0.145
Sociales	3.52	0.41	3.57	0.34	3.48	0.48	0.07	0.929

Aparentemente, los resultados obtenidos según el nivel de competencia de los estudiantes ponen de manifiesto la conocida proporción de nivel y uso. En general, los estudiantes con mejores calificaciones utilizan estrategias con más frecuencia que los estudiantes con una peor competencia. Esta diferencia es estadísticamente significativa

( $p < 0.05$ ) en el uso medio de estrategias cognitivas, metacognitivas y de memoria. El uso de estrategias sociales se mantiene constante, pero es superado por las estrategias metacognitivas entre los estudiantes intermedios y avanzados. De forma similar ocurre con las estrategias de compensación, sin apenas variaciones entre los tres grupos, cuyo uso es superado por estrategias sociales en el grupo de nivel bajo y por el uso de éstas y de las metacognitivas en los grupos intermedio y avanzado. El uso de estrategias afectivas también es constante, no existe un mayor empleo de las mismas, en general, a medida que los estudiantes avanzan en el aprendizaje de español.

Los resultados basados en la media ofrecen una visión general, pero poco clara si queremos saber con más precisión si hay estrategias concretas dentro de una categoría que se utilizan más, y cuáles son, o, por el contrario, se mantiene un equilibrio entre todas ellas. Para una mayor especificación de las estrategias que manifiestan una variación significativa de uso respecto al nivel de competencia de los estudiantes, se ha realizado la prueba de ji-cuadrado ( $\chi^2$ ), de la cual se desprende que la variación es estadísticamente significativa en sólo 9 estrategias de las 50 que componen el cuestionario SILL. La gran mayoría, de uso moderado (24) y frecuente (13) no manifiestan un mayor empleo significativo según el nivel de competencia de los estudiantes (fig. 7-2).



La prueba  $\chi^2$  arroja los resultados mostrados a continuación, donde se especifican las estrategias con variación significativa y sin ella, según el nivel de competencia de los estudiantes, y teniendo en cuenta las opciones 4 y 5 (de uso alto) seleccionadas por los estudiantes.

**Tabla VII-17. Estrategias con variación significativa por nivel de competencia.**

Variación positiva (cuanto más alto es el nivel de competencia, más frecuentemente se utilizan las estrategias)

Estrategias	% de uso alto (4 ó 5); niveles:			$\chi^2$
	alto	med.	bajo	
3. MEM. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen.	45	38	13	11.75
13. COG. Utilizo las palabras que conozco de distintas formas.	35	10	7	16.05
24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.	65	62	27	12.16
34. MET. Planifico mi horario para estudiar.	55	19	7	12.89
36. MET. Busco oportunidades para leer en español.	50	45	27	11.95
35. MET. Busco a otras personas para hablar en español.	65	38	20	10.16

Variación mixta

Estrategias	% de uso alto (4 ó 5); niveles:			$\chi^2$
	alto	med.	bajo	
1. MEM. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.	35	57	27	13.92
17. COG. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español.	15	0	0	16.39
37. MET. Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades.	50	60	13	12.24

**Tabla VII-18. Estrategias sin variación significativa por nivel de competencia.**

Estrategias empleadas frecuentemente en todos los niveles (50% o más de los sujetos informa de su uso alto):

Estrategias	% de uso alto (4 ó 5)		$\chi^2$
32. MET. Presto atención cuando alguien habla en español.	81		9.15
45. SOC. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.	79		5.84
29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.	78		3.24
50. SOC. Intento comprender la cultura hispana.	74		2.94
12. COG. Practico los sonidos del español.	71		2.37
31. MET. Aprendo de mis errores.	62		1.11
33. MET. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz.	61		8.00

46. SOC. Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo.	57	2.28
8. MEM. Repaso las lecciones a menudo.	53	9.38
11. COG. Intento hablar como un nativo.	53	6.84
39. AFE. Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear el español.	53	7.95
25. COM. Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra.	52	3.22
15. COG. Veo la TV o vídeos y escucho música en español.	51	8.75

Estrategias empleadas moderadamente en todos los niveles (20% - 49% de los sujetos informa de su uso alto):

Estrategias	% de uso alto (4 ó 5)	$\chi^2$
18. COG. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente.	48	1.96
38. MET. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de español.	48	7.65
20. COG. Intento encontrar normas o patrones en español.	47	2.58
42. AFE. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el español.	47	4.61
19. COG. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español.	44	8.15
44. AFE. Hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender español.	42	2.90
22. COG. Procuero no traducir palabra por palabra.	40	7.65
27. COM. Leo sin buscar el significado de todas las palabras.	40	1.86
48. SOC. Solicito la ayuda de los hablantes nativos.	40	3.85
7. MEM. Exteriorizo físicamente las palabras nuevas.	39	6.89
26. COM. Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas.	39	3.17
10. COG. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces.	38	1.79
40. AFE. Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores.	38	2.75
21. COG. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderlas.	36	5.02
23. COG. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en español.	36	0.48
49. SOC. Hago preguntas en español.	35	4.94
41. AFE. Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien.	31	1.78
5. MEM. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas.	30	5.73
4. MEM. Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de una situación en que se puede utilizar la palabra.	30	5.53
9. MEM. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página o en la pizarra.	30	3.17
2. MEM. Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo.	29	1.12
30. COM. Busco tantas formas como puedo para usar el español.	29	2.79
28. COM. Intento adivinar lo que otra persona dice.	29	1.51
47. SOC. Practico el español con otros estudiantes.	25	2.08

Estrategias empleadas infrecuentemente en todos los niveles (menos del 20% de los sujetos informa de su uso alto):



Estrategias	% de uso alto (4 ó 5)	$\chi^2$
14. COG. Empiezo conversaciones en español.	10	7.71
16. COG. Leo por placer en español.	12	5.69
6. MEM. Utilizo láminas o fichas para recordar nuevas palabras.	6	3.25
43. AFE. Anoto en un diario mis impresiones sobre el aprendizaje.	9	3.01

Nota: valor crítico de  $\chi^2= 9.49$  (df =4),  $p<0.05$

En el desarrollo del aprendizaje de español, pues, los estudiantes recurren más frecuentemente (con una variación significativa) a tres estrategias metacognitivas (34, 35 y 36), una cognitiva (13) y una compensatoria (24), conforme evoluciona su nivel de competencia. La naturaleza de algunas estrategias así lo requiere. Si bien su empleo está condicionado por el nivel, no se descarta la retroalimentación, es decir, que la mayor frecuencia de uso de las mismas produzca más competencia. Sin embargo, este ciclo de retroalimentación no sólo estaría sujeto a la escalada de frecuencia de uso de unas estrategias determinadas, sino también a la exploración y uso de otras estrategias necesariamente relacionadas, del mismo tipo al menos. No parece ser éste el caso de los participantes del presente estudio, que, aunque utilizan frecuentemente muchas estrategias, no tratan de extender demasiado las acciones y técnicas en su aprendizaje a medida que progresan en su aprendizaje. Esta falta de correspondencia puede ser un reflejo directo del tipo de enseñanza impartido en las aulas, poco propicio para encontrar oportunidades donde se ponga en práctica una variedad de estrategias de aprendizaje.

Las estrategias sociales, pese a ser importantes desde el inicio del aprendizaje y mantenerse entre las utilizadas con más frecuencia, no experimentan variaciones significativas, lo que puede indicar que la competencia del estudiante no es un prerrequisito de su empleo, ni que éste genere un progreso en la adquisición. Las estrategias sociales y de compensación están estrechamente ligadas al desarrollo de la competencia comunicativa, pues favorecen la interacción y su continuidad aun sin que el estudiante haya alcanzado un nivel avanzado en su competencia lingüística. Sin embargo, el hecho de que se utilicen (en general) con la misma frecuencia por estudiantes avanzados y por

aquellos con una competencia baja puede ser indicativo de que su exploración no se ha desarrollado mucho. La falta de necesidad de que los estudiantes indaguen otras variedades de estrategias sociales y de compensación se explicaría no sólo por el contexto de aprendizaje de lengua extranjera (en oposición a segundas lenguas) sino también por el contexto de enseñanza, orientado al conocimiento del sistema lingüístico y no tanto al uso de la lengua en situaciones comunicativas. Una vez identificadas esas estrategias, podemos interpretar los resultados. De la prueba  $\chi^2$  obtenemos 3 estrategias sociales de uso frecuente por más del 50% de los estudiantes, y 3 de uso moderado (20% - 49%):

- 45. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.
- 50. Intento comprender la cultura hispana.
- 46. Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo.
- 8. Solicito la ayuda de los hablantes nativos.
- 49. Hago preguntas en español.
- 47. Practico el español con otros estudiantes.

La selección de estas estrategias no nos permite saber qué tipo de preguntas se hacen, para qué o en qué condiciones se pide al interlocutor que repita o hable más despacio, qué tipo de ayuda se solicita a los hablantes nativos ni qué tipo de práctica del español se lleva a cabo (¿repetitiva?, ¿espontánea?). Dada la caracterización del aprendiente chino y del contexto de enseñanza, se puede pensar que el uso de estas estrategias no responde tanto a una predisposición de comunicarse en español como de solucionar problemas lingüísticos relacionados con el estudio gramatical, especialmente de corrección y de precisión. Pero tampoco podemos descartar otros usos, más dirigidos a la comunicación dentro y fuera del aula. El "interés por la cultura hispana" puede estar relacionado con el empleo de otras estrategias menos condicionadas, como la cognitiva "veo televisión o vídeos y escucho música en español" y las metacognitivas de variación significativa "busco oportunidades para leer en español" y "busco a otras personas para hablar en español". En cualquier caso, es importante señalar que los estudiantes reconocen su importancia al usarlas con frecuencia, lo cual puede tener implicaciones interesantes para la enseñanza. En este sentido, su presentación explícita y su ampliación,

ligada a las actividades didácticas comunicativas, puede generar una mejor comprensión y aceptación de los métodos comunicativos de enseñanza (no sólo por los estudiantes, sino también por los profesores chinos), contribuyendo al aprendizaje autónomo y al desarrollo de la competencia comunicativa.

## 7.2. Diferencias de estudiantes chinos y españoles en el uso de estrategias.

Curiosamente, los estudiantes españoles de inglés manifiestan un empleo general de estrategias (del cuestionario SILL) muy similar al de los estudiantes chinos de español. La tabla de medias, por categorías, presenta un orden idéntico en su clasificación (tabla VII-19):

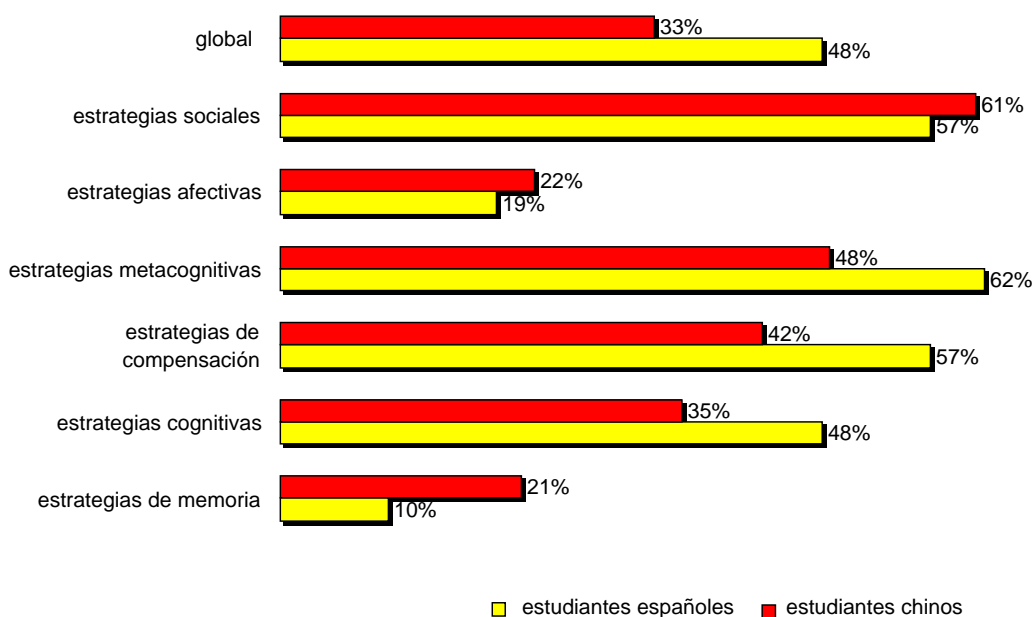
Tabla VII-19. Resultado general de uso de estrategias por estudiantes españoles.

Estrategias	M	SD	clasif.
De memoria	2.77	0.76	6
Cognitivas	3.31	0.50	4
De compensación	3.56	0.73	3
Metacognitivas	3.71	0.43	2
Afectivas	2.91	1.06	5
Sociales	3.75	0.53	1

Evidentemente, de los resultados generales no podemos conocer las diferencias de uso de estrategias entre los estudiantes chinos y españoles. El análisis porcentual demuestra que los estudiantes españoles las utilizan, globalmente, con más frecuencia, pero si nos atenemos a las categorías, los estudiantes chinos utilizarían más frecuentemente las estrategias sociales, afectivas y de memoria (fig. 7-3).

Para conocer en detalle las posibles diferencias, es necesario identificar qué estrategias, aun siendo de la misma categoría, se utilizan más o menos por los dos grupos. Sorprendentemente, el uso frecuente de estrategias individuales (selección 4 ó 5 en el cuestionario SILL) coincide en un grado bastante alto con el uso frecuente de los estudiantes españoles (tabla VII-20).

Figura 7-3. Comparación del uso de estrategias de aprendizaje por estudiantes chinos y españoles (% de uso alto)



Doce de las catorce estrategias seleccionadas por más del 50% de los estudiantes chinos son también elegidas por más del 50% de los estudiantes españoles, si bien entre éstos hay un mayor número de estudiantes que las han seleccionado, utilizando, además, 10 estrategias más (tabla VII-20).

Tabla VII-20. Comparación de uso de estrategias individuales.

Estrategias (SILL)	% estudiantes chinos / españoles	
32. MET. Presto atención cuando alguien habla en español / inglés.	81	95
1. MEM. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.	-	90
29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.	78	90
50. SOC. Intento comprender la cultura hispana / inglesa.	74	90
28. COM. Intento adivinar lo que otra persona dice.	-	90
15. COG. Veo la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en español.	51	85
31. MET. Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para hacerlo mejor.	64	81
45. SOC. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.	76	76
11. COG. Intento hablar como un nativo.	54	76
46. SOC. Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo.	54	71
22. COG. Procuro no traducir palabra por palabra.	-	71

12. COG. Practico los sonidos del español / inglés	70	66
39. AFE. Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear la L2l.	53	66
27. COM. Leo sin buscar el significado de todas las palabras.	-	62
38. MET. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de inglés.	-	62
40. AFE. Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores.	-	62
25. COM. Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra.	53	61
9. MEM. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle.	-	57
30. MET. Trato de encontrar tantas formas como puedo para usar inglés.	-	57
33. MET. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz.	62	52
36. MET. Busco oportunidades para leer en inglés.	-	52
37. MET. Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en inglés.	-	52
42. AFE. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el inglés.	-	52
48. SOC. Solicito la ayuda de los hablantes nativos.	-	52
24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.	57	-
8. MEM. Repaso las lecciones a menudo.	55	-

Como se puede observar, abundan más los parecidos que las diferencias, lo que estrecha el margen de análisis y permite una cierta fiabilidad en la comparación. Por norma general, las estrategias comunes son utilizadas por más cantidad de estudiantes españoles que de chinos. Entre los españoles, destaca la diferencia del uso frecuente, respecto a los chinos, de la estrategia de memoria "relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé" (90% señalan 4 ó 5), las compensatorias "intento adivinar lo que otra persona dice" (90%) y "leo sin buscar el significado de todas las palabras" (62%), la cognitiva "procuro no traducir palabra por palabra" (71%) y la afectiva "me doy ánimos para hablar en inglés incluso cuando temo cometer errores" (62%). Todas éstas, y algunas más, caen por debajo del 50% en los estudiantes chinos. Por tanto, son las que marcan la diferencia más visible de los modos de aproximación al aprendizaje de lenguas por parte de los estudiantes chinos y españoles. No es coincidente que sean éstas y no otras las estrategias diferenciadoras, ya que, desde el punto de vista del aprendiente chino, la traducción literal, el miedo a cometer errores o la falta de relación de los conocimientos previos (poco favorecida por los procedimientos metodológicos de la didáctica), son acciones y actitudes típicas.

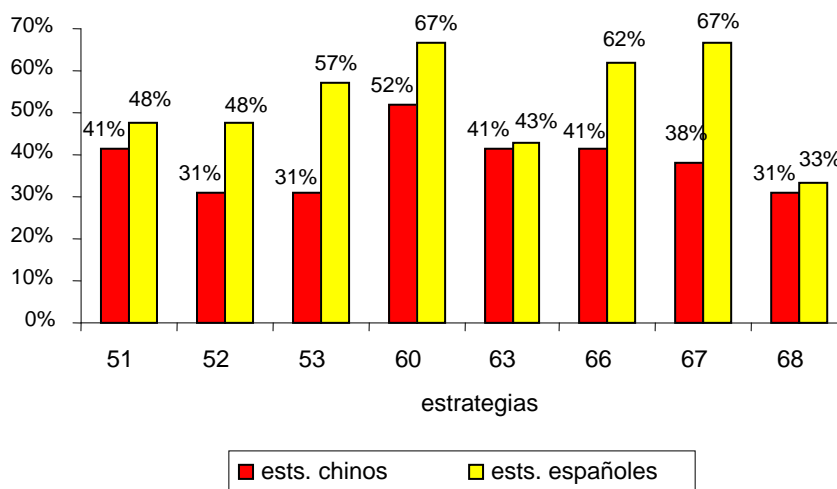
Con los resultados de las estrategias añadidas (números 51-71) encontramos una situación inversa: una clara tendencia al uso frecuente de más estrategias y por más estudiantes chinos que españoles, lo cual confirma uno de los propósitos de su inclusión en el presente estudio. Recordemos que las estrategias añadidas hacen referencia a las que, no estando presentes en el cuestionario SILL de Oxford, son utilizadas especialmente por estudiantes chinos, según los hábitos observados en el contexto chino de enseñanza /aprendizaje de lenguas. Sin embargo, nos encontramos de nuevo con una sorpresa: de las 21 estrategias añadidas, 8 son más utilizadas por los estudiantes españoles (fig. 7-4). Entre las estrategias de uso frecuente que presentan una mayor variación (más del 20% de estudiantes) respecto al uso de las mismas por estudiantes chinos, destacan las estrategias de memoria 53, 66 y 67:

53. Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes.

66. Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas.

67. Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas.

Figura 7-4. Estrategias utilizadas más por estudiantes españoles (uso alto).

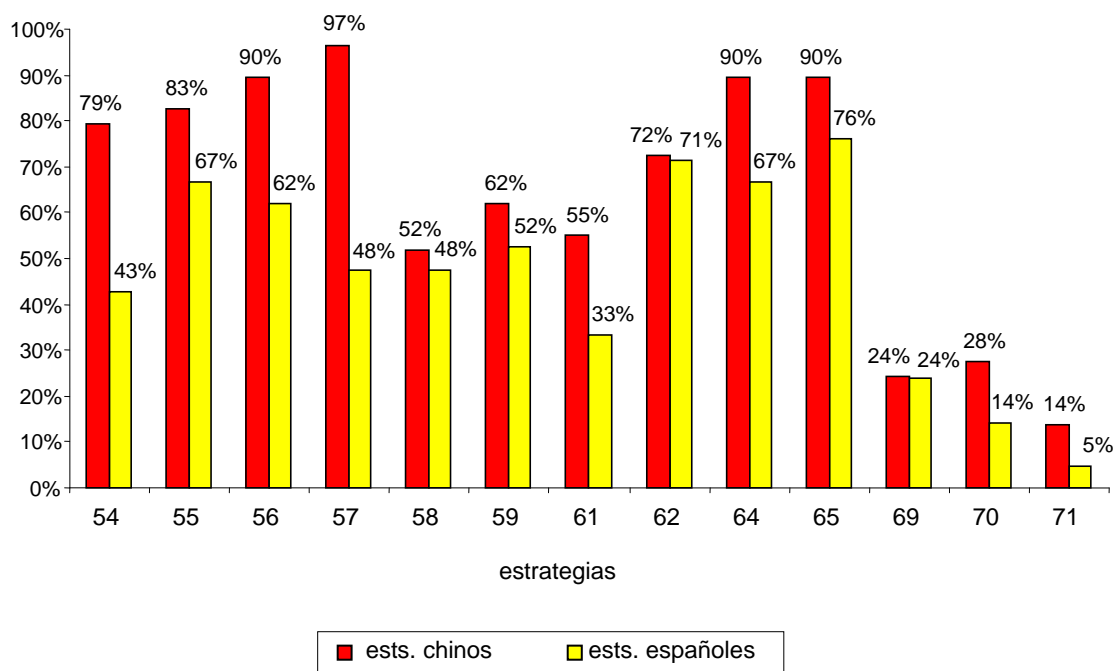


Este mayor empleo alto por más del 50% de los estudiantes españoles sugiere que estas estrategias son valoradas y eficaces. La variación positiva respecto a los estudiantes chinos se puede explicar por el hecho de que éstos no necesitan hacer listas de

vocabulario (67) porque ya están hechas; no hacen muchos ejercicios repetitivos antes de los exámenes (53) porque ya los hacen durante todo el curso; y no pueden utilizar, generalmente, las palabras eficazmente después de memorizarlas (66) porque los procedimientos didácticos no proporcionan suficientes oportunidades para ello. En contraste, los estudiantes españoles no encuentran listas de vocabulario en sus manuales, y el contexto de enseñanza no promociona ejercicios repetitivos, aunque sí oportunidades para utilizar eficazmente las palabras. Lo que parece claro es que éstas son estrategias de memoria útiles para los estudiantes españoles, independientemente de que el contexto de enseñanza y la metodología didáctica recibida no favorezcan estas prácticas.

Como cabía prever, hay más estudiantes chinos que españoles utilizando frecuentemente 13 de las 21 estrategias añadidas (fig. 7-5).

Figura 7-5. Estrategias utilizadas más por estudiantes chinos (uso alto).



El empleo más divergente positivamente se da en las estrategias 54, 56, 57, 61, y 64 :

54. Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes.
56. Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.
57. Analizo la estructura gramatical de las oraciones.
61. Me animo constantemente para aprender bien.
64. Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.

Es interesante destacar las estrategias afectivas (54 y 61), que ponen de manifiesto la característica del aprendiente chino de valorar el esfuerzo por encima de la capacidad o la aptitud, con el fin de lograr éxitos en su aprendizaje. La sociedad china, especialmente competitiva en la actualidad, y sobre todo en el contexto educativo, ha modelado desde tiempos remotos (a través de la larga historia de los exámenes civiles, pero incluso desde antes de esta tradición) una actitud que valora el esfuerzo por encima de cualquier otro medio para superar obstáculos (recordemos el citado pasaje de la *Doctrina del Justo Medio*, capítulo I, 2.3). La presión familiar, transmisora de este valor y relacionada con el colectivismo, imprime un compromiso en el estudiante muy influyente, al que sólo el esfuerzo puede hacer frente. Si las estrategias afectivas más utilizadas por los estudiantes chinos reflejan claramente unos valores culturales del aprendizaje, no ocurre de igual modo en las dos primeras estrategias añadidas, 51 y 52, cuya inclusión se debe a probar la hipótesis de que existe una continuidad en el uso de la memorización y la repetición como formas de comprender mejor los textos, a partir del conocido método tradicional del neoconfucionista Zhu Xi (aprender es recitar...):

51. Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido.
52. Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.

Sólo un 41% de los estudiantes chinos utilizan la estrategia 51 frecuentemente, y sólo un 31% la 52. No parece, pues, que exista una continuidad cultural en estas estrategia de memoria en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que no es sorprendente si



consideramos los distintos contenidos a los que se aplica: filosófico-moral el original, y gramático-léxico el de los estudiantes actuales de español. La práctica de la repetición, con la consecuente memorización, no necesita llegar a este nivel de profundidad para unos contenidos que no requieren precisamente un pensamiento crítico o detenido, pero ello no quiere decir que su existencia responda únicamente a un aprendizaje "de memoria". Como hemos señalado en el capítulo V, los estudiantes chinos (en un contexto universitario) tienden a querer conocer cada detalle gramatical antes de pasar a su memorización, lo que indica que ésta no es simplemente mecánica. No deja de ser curioso, por otro lado, que los estudiantes españoles utilicen más estas estrategias (48% en las dos), lo que puede ser interpretado como reflejo de varios factores, como su especialización universitaria (traducción); el mayor uso global de estrategias, su nivel de competencia, su motivación...

El análisis gramatical (57) y la escucha atenta al profesor, transmisor de conocimientos que el estudiante anota diligentemente (64), son acciones habituales en el contexto chino de enseñanza, promovidas no sólo por el concepto cultural de aprendizaje sino también por el hecho, cabe suponer, de que los estudiantes chinos tienen muy poca experiencia en el estudio de español (4 años como máximo) en relación a los estudiantes españoles de inglés (una media de 12 años). Esta circunstancia puede explicar la necesidad de recurrir al análisis gramatical y a la pronunciación regular para recordar la ortografía (56), pero en cualquier modo son estrategias fuertemente favorecidas por el tipo de enseñanza recibida.

A modo de conclusión, podemos decir que estos resultados nos hacen cuestionar la validez del cuestionario SILL respecto a las estrategias directas de memoria que propone, ya que se utilizan más otras que, asociadas a un aprendizaje tradicional y por repetición, parecen mostrar signos de eficacia y valoración entre los estudiantes españoles. Nos encontraríamos, pues, ante una disociación entre la teoría sobre estrategias, originariamente crítica con modelos tradicionales de aprendizaje, y la consideración de los estudiantes ante su forma de aprender. Una brecha que puede explicarse bien por el

desconocimiento o por la falta de necesidad o de utilidad práctica de las estrategias de memoria de SILL por parte de los estudiantes en contextos determinados, o bien por una infravaloración de estrategias "tradicionales" por parte de autores occidentales como Rebecca Oxford. En cualquier caso, parece necesaria una mayor investigación sobre estrategias de aprendizaje que considere resultados como los presentes. Independientemente de las diferencias culturales, el posicionamiento teórico que niega los procesos de memorización y repetición debe revisarse. Explicable por la historia evolutiva de la reflexión e investigación occidental sobre didáctica de lenguas y adquisición, hoy en día es necesario un reajuste que remueva el velo de prejuicios, la visión antagónica de unos modos de aprender pretendidamente "superados". El esquema cultural (occidental) de argumentación dialéctica es en buena medida el causante de esta actitud teórica. Frente a la misma, la visión holística, anti-antagónica, de la cultura china, puede devolvernos una lección de coherencia especialmente útil para las futuras investigaciones sobre los modos de aprender (y también de enseñar) segundas lenguas.

## CAPÍTULO VIII

### Propuestas didácticas.

#### INTRODUCCIÓN.

El presente capítulo ensaya una serie de propuestas didácticas desde dos ángulos distintos que comparten un fondo común, que es el sujeto a quien van dirigidas, el estudiante chino. El primer punto de vista considerado reúne el sistema chino de enseñanza, y su método ecléctico-tradicional, con las actividades didácticas relativas a una enseñanza comunicativa. El resultado (primera fase de un proyecto de coordinación, donde están implicados profesores chinos y nativos) se articula en forma de modificaciones de materiales existentes, tanto chinos como españoles, y tiene como objetivo facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje con un enfoque comunicativo: por un lado, añadiendo elementos comunicativos y estratégicos al material tradicional, y por otro, adaptando el material comunicativo a las características del contexto de enseñanza chino. La segunda perspectiva se centra en la creación de materiales originales, para lo cual ha sido necesario poner entre paréntesis el contexto del sistema universitario y centrarse, sobre todo, en presupuestos pedagógicos que tienen en cuenta las características, hábitos, estrategias y preferencias del aprendizaje de los estudiantes. Si esta perspectiva se incluyera como una segunda fase del proyecto de coordinación, (especial-

mente enfocada a contextos universitarios), tendrían que converger el programa, la enseñanza tradicional y la edición de material didáctico, condiciones cuyos requerimientos de investigación rebasan las posibilidades técnicas de la presente tesis, por lo cual no tengo más remedio que detenerme en ese llamamiento. Al poner entre paréntesis estas condiciones y, en realidad, cualquier condición que no esté centrada puramente en el alumno, la reflexión pedagógica puede continuar libremente en la perspectiva de creación de materiales nuevos.

En la elaboración de todas las propuestas están presentes los presupuestos teóricos lingüísticos y de adquisición, así como las descripciones contextuales y socioculturales que en los capítulos precedentes se han desarrollado. Con todo, supone sólo una pequeña muestra de las aplicaciones prácticas que se pueden extraer de la investigación. Por tanto, este último capítulo perfila unas conclusiones generales que serán detalladas a continuación del mismo.


## 1. MODIFICACIONES DEL MATERIAL EXISTENTE.

Hablar de eclecticismo, de una combinación de lo mejor del paradigma actual de enseñanza en China, y de lo más destacable de la variedad de enfoques comunicativos actuales, es probablemente la única vía por la que puede considerarse una enseñanza comunicativa en China. El concepto de combinación, 合, *he*, siempre ha sido valorado en la tradición china como la aspiración ideal del estado de cosas en todos los terrenos, desde el político al educativo<sup>58</sup>. El ideograma 合, intacto a lo largo de nada menos que tres milenios<sup>59</sup>, representa, según Sears (2003), una boca invertida △ *hablando* a otra boca □. La comunicación, por tanto, es el motor principal de la combinación, lo que da lugar a la armonía entre contrarios. Este ideal, valorado tradicionalmente y estrechamente relacionado con la *Doctrina del Justo Medio* (capítulo I, 2) es el mejor aliado con que podemos contar para, precisamente, coordinar unos estilos opuestos de enseñanza en las aulas chinas.

Probablemente, la propuesta más urgente para el contexto universitario, que englobaría los problemas específicos de la realización de actividades comunicativas, sería la de promover una coordinación entre profesores chinos y nativos. Entre las clases de los profesores nativos, que representan una enseñanza comunicativa, y las clases de los profesores chinos, que siguen una metodología tradicional, suele haber una frontera infranqueable. Se comparten los alumnos, pero no se comparten las ideas y las prácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza que reciben los alumnos. Al no existir un diálogo entre estos profesores acerca de cómo, qué y cuándo se enseña o se debe apren-

---

<sup>58</sup> En el ámbito educativo, podemos encontrar este ideograma como emblema de la escuela de negocios internacional más prestigiosa de Asia, sita en Shanghai, cuyo nombre hace referencia a una combinación de culturas: *China-Europe International Business School* (CEIBS).

<sup>59</sup> Desde las primeras inscripciones oraculares, no han existido cambios en su forma:  (dinastía Shang, 1766-1122 a.C.)  
<http://www.chineseetymology.org/CharacterASP/CharacterEtymology.aspx?characterInput=%E5%90%88&submitButton1=Etymology>.

der un determinado corpus lingüístico, unas determinadas funciones comunicativas, o unos determinados contenidos culturales, los objetivos didácticos se presentan dispersos, y los objetivos de aprendizaje, desconectados. El hecho de que los contenidos estén presentes en un programa (estructural) y estén materializados en los libros de texto chinos, no es suficiente para que la combinación entre este tipo de enseñanza y la que proponen los profesores nativos surja de manera espontánea y cristalice en un aprendizaje coherente de contenidos interconectados (cf. capítulo VI, 3; G. Sun y L. Cheng, 2000: 22-23). Si ya sólo por la variedad individual de los aprendientes según la motivación, los estilos cognitivos, las estrategias favoritas, etc. sería necesaria una comunicación entre los profesores sobre unos alumnos comunes (y con más razón si el profesor extranjero procede de un contexto cultural y educativo muy diferente), qué menos que los objetivos, contenidos y procedimientos didácticos compartan una base común, además de la general, pero vacía, de "enseñar español".

Para saber en qué medida es operativa una coordinación entre profesores chinos y nativos, hay que determinar los límites que condicionan la actuación de los profesores en el sistema educativo. ¿Por dónde empezar? Parece obvio que no se puede empezar pretendiendo el cambio radical del programa o de la evaluación, firmemente dictados por una comisión estatal que marca los objetivos de aprendizaje según unos criterios, legítimos, en los que confluyen factores culturales y educativos. La actuación más viable y sencilla es la de, aún manteniendo los objetivos específicos del programa, realizar inclusiones, omisiones y modificaciones en los materiales actuales que hagan posible una enseñanza comunicativa sin eliminar los procedimientos habituales de aprendizaje de los estudiantes chinos. La modificación del material existente es el germen de una creación. El resultado puede ser algo nuevo que no tiene que partir necesariamente de unas actividades, textos, audiciones o explicaciones gramaticales ya dadas, pero, si queremos ser realistas, debiéramos situar esta posibilidad en un estado más avanzado del proceso de cambio.

En este proceso se pueden distinguir dos fases diferentes. En una primera etapa estarían implicados los profesores chinos y nativos: su coordinación es el primer paso. El profesor nativo tendría que identificar las modificaciones más habituales que, en su clase de conversación o de audiovisual, realiza para facilitar la comprensión y la realización de las actividades comunicativas por los estudiantes chinos. Asimismo, tendría que examinar el libro tradicional y proponer al profesor chino la inclusión, limitada y condicionada por los contenidos de este libro, de actividades comunicativas sencillas. El profesor chino tendría que realizar las modificaciones necesarias (traducciones, introducciones en chino) y plantear estas actividades en su clase, iniciando un debate sobre su conveniencia y utilidad. La segunda fase es mucho más ambiciosa. Consistiría en sustituir el material de enseñanza tradicional por uno más comunicativo, sin eliminar los requisitos de la comisión estatal encargada de dictar los diseños curriculares en las universidades. Para ello, se tendrían que tener en cuenta los resultados de la experiencia previa, la cual podría articularse organizadamente entre todas las universidades donde se imparte español. Convergerían, pues, el organismo administrativo, los resultados experimentales previos, y una casa editorial que pusiera en marcha la creación de un material nuevo. Sin embargo, dada la dificultad de seguir esta línea de investigación en la presente tesis, y dado que para la reflexión pedagógica es conveniente centrarse en el alumno, y no tanto en las condiciones externas a su aprendizaje, me centraré (apartado 3) en la creación de materiales originales desde un punto de vista más libre. La aplicación de esas actividades, por tanto, será más posible en clases de conversación, o en centros que no deban seguir las pautas, material y método de enseñanza imperantes en las universidades.

### **1.1. Adaptación de manuales con enfoques comunicativos.**

Uno de los principales obstáculos con los que se encuentra el estudiante chino ante los manuales comunicativos es la ausencia de listas de vocabulario, a lo que se suma la gran cantidad de palabras nuevas que contiene cada unidad didáctica, mucho

mayor que la que aparece en las listas de las lecciones de *Español Moderno*. Los alumnos pueden sentirse abrumados al tratar de transferir sus hábitos de aprendizaje al estudio de los manuales comunicativos. Es tarea del profesor hacerles ver que las nuevas palabras no están ahí para ser memorizadas; tampoco son meras muestras para practicar la pronunciación. ¿Cómo dar a entender que deben considerarse dentro de un contexto, que son herramientas y recursos para llevar a cabo funciones comunicativas? No es fácil cambiar unos hábitos que están fuertemente arraigados en el aprendizaje de lenguas extranjeras, que se remontan al aprendizaje de la lengua materna, y que, además, están favorecidos en la enseñanza de la asignatura principal. No basta con explicar, comentar, sugerir, remarcar o ensalzar los beneficios de la comunicación, en general, cuando la realidad educativa obliga a los estudiantes a seguir un modelo de aprendizaje, y cuando éstos comprueban que el tradicional es el método más eficaz para conseguir el objetivo primario de pasar los exámenes, orientados al conocimiento sistemático y que excluyen la evaluación de la competencia comunicativa.

El concepto de eficacia, el pragmatismo del aprendizaje, está relacionado con estos hábitos. Para los estudiantes chinos, escuchar una audición, leer un texto, hacer actividades en pareja, etc., dejan de ser eficaces desde el punto de vista del aprendizaje cuando no existen elementos explícitos donde aparezca una traducción fiel, cuando no existen explicaciones gramaticales que indiquen la complejidad de una determinada estructura, y cuando no hay ejercicios repetitivos que ayuden a automatizar estos conocimientos. Las acciones del profesor nativo ante esta "falta de eficacia" pueden proceder de dos consideraciones generales.

Por un lado, insistir en la importancia de los contextos y de las situaciones concretas, lo que no se puede lograr sin representar a personajes que están dentro de esas situaciones y contextos. El componente imaginativo y creativo del profesor, y su capacidad de actuar, son la herramienta más eficaz para dar a entender la importancia del contexto y de la situación en el empleo de los elementos lingüísticos y las funciones comunicativas. Esta posibilidad está favorecida por el papel tradicional del profesor,



que los estudiantes conocen bien: el papel de modelo, no sólo como fuente de conocimientos, sino también como modelo de comportamiento. Ahora bien, si las técnicas dramáticas son aconsejables y funcionan bien para situar en contexto la atención de los alumnos al input lingüístico, no hay que olvidar que los estudiantes chinos, aun reconociendo encontrarse en un ambiente distendido y divertido, pueden echar en falta una explicitud más directa, la gramática de ese input.

La segunda consideración general es dejar abierta la posibilidad de incluir materiales y técnicas de estudio tradicionales, como por ejemplo las listas de vocabulario. Si bien es aconsejable evitar que se escriba la traducción de las palabras nuevas al lado o encima del vocablo impreso en el libro, todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad, tienden a escribir glosas de traducciones. Esta práctica, sin embargo, echa por tierra la posibilidad de dedicarle unos segundos a la imaginación y a la memoria para recordar o inducir el significado de las palabras. Por consiguiente, ¿por qué no elaborar estas listas, en un espacio separado de los textos? Los estudiantes mismos la pueden completar a medida que encuentran el significado de los vocablos. El profesor no está obligado a dictar una traducción, pero sí a facilitar los procesos que hagan posible la comprensión léxica: ejercicios de asociación, dibujos, inferir del contexto, representación física, etc. Las listas de vocabulario, por tanto, pueden estar integradas en el marco de un ejercicio.

Las actividades de lectura de los manuales comunicativos no suelen ofrecer demasiadas indicaciones explícitas de comprensión léxica. Las ayudas visuales y contextuales favorecen un aprendizaje de "descubrimiento", una explotación de procesos de inferencia que tratan de evitar las correspondencias directas de traducción. La razón teórica descansa en el valor pedagógico de la comunicación: si esos textos están enmarcados en un contexto significativo, que implique un despertar de las necesidades comunicativas de los alumnos en la lengua meta, el uso de las nuevas palabras favorecerá más su adquisición que el estudio aislado de las mismas. La enseñanza de gramática y léxico suele ser, por tanto, implícita. Cuando los procesos de inferencia no se presupo-

nen en determinadas actividades, se da por hecho que las respuestas de los profesores a las preguntas de los alumnos, o las consultas al diccionario, suplen las necesidades inmediatas de comprensión. Pero, para el estudiante chino, la ausencia de un espacio donde aparezcan explícitas las correspondencias léxicas a su lengua materna es síntoma de precariedad de material, de falta de eficacia. La pregunta que se hacen es: ¿por qué perder el tiempo en conjeturas? Si nos ponemos en su lugar, podemos comprender esta actitud por el contexto de enseñanza, los hábitos de estudio a que están acostumbrados desde la infancia, etc., pero si ponemos entre paréntesis este marco, también podemos preguntarnos si no tendrán algo de razón, en términos generales. En mi experiencia como profesor, he observado que los estudiantes occidentales (norteamericanos, alemanes, franceses...) anotan las traducciones de las palabras en los libros de texto comunicativos (glosas entre líneas o en los márgenes), y hacen listas de vocabulario en sus cuadernos, lo que viene confirmado en los resultados de mi investigación sobre el uso de estrategias de aprendizaje de memoria por estudiantes españoles (capítulo VII, 7.2). Es decir, es una práctica generalizada que apunta la necesidad de dejar constancia de lo aprendido para facilitar la memorización. La memorización, el almacenamiento de información en la memoria, está presente en la mente de todos los estudiantes, independientemente de su cultura o nacionalidad. Sin embargo, es un tema tabú en los libros de texto con enfoques comunicativos. Parece que cualquier medio para interiorizar vocabulario y gramática es bueno, excepto aquél que, al parecer, es el más natural y extendido. Lo peor de esta creencia es que ha llamado "método natural" a aquél que rechaza el proceso de memorización más natural cuando hablamos de aprendizaje. Lo "natural" para esta creencia es que el aprendiente reciba "input comprensible" en situaciones comunicativas donde se tenga que usar la lengua meta. Siguiendo un correlato mentalista de adquisición de la lengua materna, se desaconsejan las indicaciones explícitas. Sin embargo, se ha demostrado (capítulo IV) que el conocimiento explícito favorece y acelera la adquisición. No voy a volver a las críticas de las teorías de Krashen, sólo quería indicar que su influencia aún se deja notar en los manuales actuales, donde se evitan como principio no sólo la práctica sino las menciones a la memorización, así como las presentaciones explícitas de la gramática.

Es posible, sin embargo, adoptar una actitud didáctica intermedia, y con más razón en contextos como el chino, donde no se aceptan abiertamente esos principios ligados a las teorías de la enseñanza comunicativa. La repetición de audiciones y lecturas es un proceso que se ajusta a las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes chinos. La relación de procesos de atención, reflexión y contextualización con acciones fundamentalmente repetitivas supone un diseño minucioso de los pasos a seguir en las actividades, pero, sobre todo, facilita la adaptación de los estudiantes chinos a los procesos implicados en un aprendizaje significativo, donde se use la lengua y no sólo se sepa demostrar el conocimiento de gramática y vocabulario. En este marco, la memorización no es un objetivo de aprendizaje; puede ser bien una consecuencia del carácter repetitivo de las actividades, a partir de estas modificaciones, o bien una herramienta que facilite la producción lingüística. Se han señalado algunos "riesgos" de la memorización de fórmulas y diálogos en el aprendizaje, como la dificultad de ajustar una producción espontánea a contextos imprevisibles. Sin duda, es necesario ofrecer oportunidades para que tenga lugar este tipo de output en más de un contexto, contando con la negociación de significado como herramienta para superar los obstáculos comunicativos en la interacción. Sin embargo, si nos atenemos a los primeros cursos de lenguas extranjeras, no existen razones evidentes para no partir de situaciones previsibles y convencionales. Los procesos conductistas fundamentados en la repetición de modelos y su consecuente memorización, con los fines *comunicativos* que defiende el método audiolingual, aplicados a una enseñanza comunicativa en los *niveles iniciales*, no implica que todo el proceso de aprendizaje esté configurado bajo esta premisa ni, lo más importante, que en las siguientes etapas se produzca una merma en el aprendizaje significativo por culpa de haber empezado de ese modo<sup>60</sup>. En el contexto chino parece evidente que no se puede emprender un aprendizaje comunicativo si se evitan estos procesos, no ya ligados al método audiolingual (cuya "versión" china excluye su vertiente comunicativa), sino a la cultura china de enseñanza y aprendizaje. Al menos, po-

---

<sup>60</sup> Esta conclusión estaría avalada por las premisas postmetodológicas que tratan de superar los límites predeterminados impuestos por modelos metodológicos concretos, a favor de una mayor atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a favor de una mayor libertad en la acción didáctica del profesor (capítulo VI, 2.2.4; intr. Sec. 4).

demos rescatar los objetivos fundamentales que perseguía ese método y que fueron obviados en su adaptación al método ecléctico chino (la comunicación en situaciones convencionales). El procedimiento principal ya estaba y sigue estando presente (la repetición), pero en las modificaciones que proponemos la repetición está presente de otra forma. No está basada en *drills*, sino que se integra en procesos más amplios que implican leer y escuchar textos más de una vez, y utilizar estructuras lingüísticas en funciones comunicativas (expresión) en más de una ocasión (cf. capítulo VI, 3.3.2).

Los profesores nativos suelen modificar las actividades comunicativas en sus asignaturas de conversación o de audiovisual con el fin de facilitar la comprensión y realización de este tipo de actividades por los estudiantes chinos, poco habituados a las mismas, y con unos antecedentes determinados que modelan su forma de aprender. Estas adaptaciones son de gran valor para comprender las aproximaciones de la enseñanza comunicativa en el aula. En el capítulo VI, 2.2.4, señalábamos que, pese a que el alumno chino se ha caracterizado por su carácter pasivo, por la importancia otorgada a los aspectos gramaticales y léxicos, a la precisión y no a la fluidez, por sus expectativas de enseñanza sistemática, etc., a la hora de identificar el objetivo de su aprendizaje de lenguas, y a la hora de preferir un determinado tipo de actividades, la tendencia unánime es considerar el factor comunicativo como más útil y esencial. Este dato contradice el tópico del aprendiz chino, lo cual explicábamos por las condiciones externas del contexto de enseñanza, orientado a los exámenes, que evalúa sobre todo el conocimiento lingüístico y no la competencia comunicativa de los aprendientes. Bajo estas condiciones, es natural que el aprendiz chino se comporte según el tópico, pero sin estas condiciones, su actitud y sus expectativas son muy diferentes. La conclusión es que, si ponemos entre paréntesis aquellos requisitos concretos, el estudiante chino prefiere hacer actividades comunicativas y una enseñanza orientada a la comunicación, pero sin dejar a un lado la práctica formal, repetitiva, de otro tipo de actividades (*drills*) que se siguen considerando beneficiosas. Dado que el profesor de conversación y audiovisual dispone de bastante autonomía para adoptar el método que desee (aunque con las limitaciones de ser sólo un recurso auxiliar) y evaluar según el desarrollo de la competencia comu-

nicativa de sus alumnos, el contexto de su enseñanza es particularmente valioso para observar y tomar nota de las modificaciones que realiza para que sus alumnos se adapten mejor al tipo de actividades que propone. Éstas suelen proceder de manuales comunicativos españoles (*Gente, Nuevo ele, Prisma, Sueña...*), y también de un material propio. Pese a que, en la mayoría de los casos, tanto las modificaciones como las actividades diseñadas por estos profesores no suelen salir de su cajón de recursos, guardadas con todo derecho para uso personal, su valor es incuestionable, ya que nos pueden ofrecer unos datos de gran importancia para el estudio y la validación de la incorporación de actividades comunicativas en un contexto particular como es el chino. Tal vez estos profesores no sean del todo conscientes de que eso que guardan puede resolver muchos problemas de actitud y comprensión observados entre los estudiantes chinos, pudiendo ser la clave para impulsar una enseñanza comunicativa no entendida como material de recursos, sino como metodología principal.

Las modificaciones del material comunicativo no están predeterminadas, sino que obedecen a las dificultades puntuales con las que se encuentran los alumnos ante las actividades, dificultades que dependen del nivel de los estudiantes, de su motivación y de las características individuales. Hasta la fecha, no ha aparecido un estudio que dé cuenta de forma ordenada de estos problemas, ni de las posibles soluciones, según un determinado manual o una tipología de actividades comunicativas. La experiencia del autor de la presente tesis como profesor de español en varios centros de Shanghai, junto con los testimonios y comentarios de algunos profesores españoles en China, es la única fuente de los problemas observados (señalados en el capítulo VI, 2.2.3) y de las soluciones propuestas. La siguiente lista (naturalmente incompleta) puede ser el inicio de una clasificación más exhaustiva, completada por la colaboración de un número representativo de profesores nativos (tabla VIII-1).

Tabla VIII-1. Algunos problemas y algunas soluciones ante el uso de material comunicativo.

Problemas observados	Soluciones propuestas
<p>- Incomprensión general: ¿cómo se hace la actividad? ¿qué fines persigue? ¿cómo se traduce el enunciado?</p> <p>- Bloqueo de comprensión, por no conocer los significados de todas las palabras, la lógica gramatical de todas las reglas gramaticales que hay en la actividad, y los contenidos culturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parafrasear el enunciado (si es necesario, en chino o en inglés).</li> <li>- Explicar de forma sencilla los objetivos que persigue, junto con la utilidad y necesidad de usar la lengua.</li> <li>- Añadir ejemplos significativos.</li> <li>- Hacer representaciones modélicas.</li> <li>- Crear la situación e insistir en la importancia del contexto constantemente. Aprovechar cada oportunidad para referirse a situaciones ficticias, donde los estudiantes sean los actores-protagonistas.</li> <li>- Animar a hacer preguntas de comprensión. Introducir la negociación del significado y resaltar su importancia.</li> <li>- Ofrecer listas de vocabulario, con alguna modificación que implique la búsqueda por parte de los estudiantes. Hacer que anoten las traducciones de palabras en una hoja aparte.</li> <li>- Diseñar ejercicios de vocabulario sencillos.</li> <li>- Introducir estrategias de comprensión por el contexto (adivinar significados).</li> <li>- Ayudar a identificar las palabras importantes.</li> <li>- Resaltar las ideas principales. Simplificar mediante resúmenes.</li> <li>- Dar a los estudiantes una transcripción modificada de las audiciones.</li> <li>- Explicar las muestras gramaticales desde el punto de vista del uso.</li> <li>- Insistir en que no es necesario conocer al detalle cada forma lingüística.</li> <li>- Introducir aspectos culturales que los manuales dan por conocidos (ya que están dirigidos a estudiantes occidentales).</li> <li>- Animar a expresar la sorpresa o la incomprensión de cuestiones culturales. Hacer comparaciones cuando no hay actividades que lo enuncien explícitamente.</li> </ul>
<p>- Bloqueo de producción, por no haber practicado de antemano las nuevas palabras o las estructuras lingüísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirigir ejercicios de pronunciación ligados al refuerzo memorístico: <i>drills</i> orales, repeticiones en coro, preguntas en que se ofrece una definición, una traducción, o un elemento caracterizador de la palabra nueva, de manera que el estudiante tenga que seleccionarla y pronunciarla.</li> <li>- Práctica contextualizada gradualmente:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representar pequeños diálogos (modificados según información personal). Esto implica memorizar, repitiendo las intervenciones en parejas.</li> <li>2. Introducir estrategias de producción no previsible: uso de circunloquios, definiciones, esquemas, mapas mentales... Valorar las producciones (aun siendo erróneas) según el significado; corregir mediante reformulaciones.</li> </ol> </li> </ul>

Veamos ahora unos ejemplos de aplicación de algunas de estas acciones en varias actividades comunicativas pertenecientes a unidades didácticas de manuales comunicativos españoles. Los siguientes comentarios y propuestas de modificación toman como punto de partida seis actividades del manual *Prisma (comienza)*, concretamente la primera del libro, y las que forman la serie "Las comidas en España", localizadas en la unidad 6. El comentario de estas actividades, que en principio fueron seleccionadas al azar, ha encontrado un propósito adicional, contrastivo, ya que otro libro, *Nuevo ele (inicial-2)*, recoge un material idéntico, pero con un planteamiento didáctico distinto. La comparación puede servir como ejemplo de la no sencilla tarea de elegir un manual adecuado para los estudiantes chinos.

### **1.1.1. *Prisma (comienza)*. Actividad 1.1, unidad 1.**

El manual *Prisma (comienza)*, primero de la serie *Prisma* (Equipo Prisma, 2001) se inicia con una actividad que ha dejado desconcertados a muchos alumnos. Se trata de una audición, con una velocidad real, de un programa de radio en el que los oyentes se presentan: dicen su nombre, profesión, edad y teléfono. La actividad incluye un dibujo con los rostros de los participantes, cuyos rasgos se corresponden con los datos ofrecidos. Lo único que se pide es identificar al radioyente que habla con uno de los dibujos, bajo el siguiente enunciado: *Escucha cómo se presentan estas personas, ¿quién es quién?*. Se supone que es el primer día de clase. Los estudiantes no comprenden el enunciado de la actividad en español, por lo que tendrá que ser traducido o parafraseado de una forma muy sencilla por el profesor. Experimentada personalmente, la primera vez dejé claro el objetivo de la actividad y, directamente, pulsé "play". Las reacciones de los alumnos, mientras escuchaban, lo decía todo: caras de sorpresa, manos a la cabeza, hilaridad... y, lo peor, fallo general en la ejecución de la actividad, incomprensión y muchas dudas sobre su utilidad.

Lo ocurrido se debe sobre todo a la falta de familiaridad con este tipo de audiciones. También es cierto que los estudiantes no se esperan una muestra auténtica, en el sentido de que responde a un registro realista, adecuado al contexto y a una velocidad

normal para un hablante nativo. La primera adaptación, que puede ser igualmente útil para alumnos de otras nacionalidades, es la de advertirles del tipo de audición, de que no van a comprender casi nada y de que no se les pide que comprendan el contenido. Puede servir como un primer contacto con la lengua real, en uso, a modo de presentación de cómo hablan los nativos de países hispanohablantes. La pregunta directa, *¿quién es quién?*, no es realista, ni tal vez adecuada, porque si se piensa de forma literal, se puede esperar que los alumnos tengan conocimientos lingüísticos suficientes para identificar a las personas que hablan. El enunciado no da pistas de cómo escuchar, de qué hay que tener en cuenta dentro del marco de posibilidades de un estudiante que nunca, o casi nunca, ha escuchado una audición de este tipo. Ahora bien, el contenido y las actividades de la unidad didáctica que comienza con esta audición tratan de los elementos necesarios para poder comprender y producir textos de este tipo. La audición resume el listado de funciones comunicativas al inicio de la unidad (saludar, identificarse, presentarse, despedirse y dar una opinión). Por tanto, lo que en un principio es una actividad, se puede considerar como parte de la presentación de los objetivos de la unidad: "esta audición reúne lo que vais a ser capaces de comprender y decir en español cuando terminéis de estudiar esta unidad". Al final de la misma, se podría volver a la audición para trabajar con ella, desglosando las partes, completando una transcripción incompleta por escrito, proponiendo una producción similar con los datos de los estudiantes, etc.

### **1.1.2. *Prisma (comienza)*, actividades 3.1-3.5, unidad 6.**

Situémonos en una situación de enseñanza en la que el profesor ha encontrado una serie de actividades propicias para su clase de conversación, concretamente, las actividades de la sección 3 de la unidad 6 de *Prisma (comienza)* (pp. 84-86). El contenido de las actividades gira en torno a un tema común, *Las comidas en España*, y sirve para desarrollar la función comunicativa principal de "Pedir algo en un restaurante, bar..." (en España). Hay tres ejercicios introductorios que facilitan la información necesaria para contextualizar las actividades siguientes, que incluyen material auténtico (repre-



sentativo de la lengua en uso) en forma de audio. La última actividad incluye un juego de rol en el que uno de los estudiantes hace de camarero y un grupo de compañeros, de clientes. La serie de actividades está reproducida a continuación:

**3.1. Lee los siguientes textos sobre los hábitos alimenticios de los españoles.**

En España, la primera comida del día —**el desayuno**— no es muy abundante. La mayoría de la gente toma café con leche, tostadas, algún bollo o galletas.

**El almuerzo** es la comida entre el desayuno y la comida del mediodía. A menudo se utiliza esta palabra aplicándola a la comida del mediodía.

**La comida**, en España, es la comida principal del día. Se toma un primer plato: verduras, legumbres, arroz... y un segundo plato: carne o pescado. A continuación se toma el postre: algo de fruta o algún dulce. Es costumbre acompañar la comida con vino y tomar café después del postre.

**La merienda** es habitual a media tarde. Entre los niños, es frecuente tomar un bocadillo.

La última comida del día es la cena. Se toma algo ligero como sopa, verduras, huevos, queso, fruta...

**3.2. Escribe un texto comparando la dieta española con las costumbres alimenticias de tu país.**

**Ejemplo:** *En mi país se desayuna más fuerte que en España. Generalmente...*

¡Recuerda! Para comparar dos cosas:  
*Esto es **más bonito que** eso.  
 Tu hermano es **tan alto como** el mío.  
 Eso me gusta **menos que** esto.*

**3.3. ¿Qué se puede tomar en un bar? Escríbelo debajo del apartado correspondiente.**

TAPAS Y RACIONES	BOCADILLOS	BEBIDAS
------------------	------------	---------

**3.4. Escucha esta conversación en un bar y contesta a las siguientes preguntas:**

1. ¿Toman algo?                      5. ¿Cómo pagan? Elige la respuesta correcta y justifícala:
2. ¿Qué comen?                      Uno de ellos invita al otro                      Paga cada uno lo suyo
3. ¿Qué beben? Pagan la mitad cada uno                      Invita el camarero
4. ¿Qué parte del día es?                      No pagan

**3.5. ¿Qué se puede tomar en un restaurante? Mira el menú y pregunta el vocabulario que no conozcas. A continuación, escucha esta conversación en un restaurante y completa la información.**

De primero  
 De segundo  
 ¿Necesitan algo?  
 De postre  
 ¿Toman algo más?

ELLA	ÉL
------	----

**Casa Eva**  
**Menú del día**

**Primeros**  
 Paella  
 Sopa  
 Guisantes con jamón  
 Espárragos  
 Ensalada mixta

**Segundos**  
 Escalope con patatas  
 Pollo asado  
 Calamares a la romana  
 Trucha con jamón

**Postres**  
 Fruta del tiempo  
 Arroz con leche

**3.5.1. Estáis en un restaurante y tenéis que pedir la comida. Uno de vosotros es el camarero. El menú os puede ayudar.**

En el texto inicial, las palabras principales están resaltadas en negrita y, además, vienen acompañadas por una definición que facilita su comprensión en contexto de forma directa. El texto, pues, favorece el uso de estrategias cognitivas relacionadas con la inferencia de significados. El resto de información es también importante para describir y caracterizar la información relativa a las comidas del día. Los estudiantes podrán asociar palabras desconocidas con el tema de cada párrafo, pero esto no evita que, cuando encuentren su significado, apunten su traducción entre las líneas del texto. Como gran parte del vocabulario hace referencia a objetos, el profesor puede facilitar su comprensión mediante fotografías. Hay otros vocablos y expresiones que los estudiantes pueden desconocer también. El uso del diccionario o un ejercicio preparado por el profesor (preferentemente, oral) serviría para terminar de comprender el texto completamente. Sin duda, los alumnos querrán anotar los significados en chino de las palabras nuevas. Para ello, es aconsejable pedirles que no las anoten en el mismo texto, sino que reserven un espacio en su cuaderno para completar esta lista. El profesor puede dejar algún tiempo para que la terminen, pidiendo expresamente que no anoten nada durante la lectura y comprensión.

En el texto aparece también una estructura lingüística que no se ha señalado anteriormente ni se va a señalar después, concretamente el uso pasivo de "se". Los alumnos ya conocen el uso reflexivo en tercera persona, en expresiones sobre acciones habituales (unidad 2) como *Pepe se levanta, se ducha, se viste...* Sin embargo, sus dudas les llevarán a buscar un sujeto activo donde no lo hay (*se toma un primer plato*). La explicación requerida (uso pasivo de "se"), sin embargo, no está en el manual, pero se puede esbozar utilizando el mismo tipo de anotaciones formales que proporciona el libro: breves textos que hacen referencia al uso, con algunos ejemplos en principio orales y, después de una pausa (con un mínimo de negociación de significado), escritos en la pizarra. Las estructuras lingüísticas para expresar acciones habituales están asimismo presentes: es costumbre/ habitual/ frecuente + infinitivo; a menudo... A diferencia de las pasivas,

cuyo orden sintáctico habitual en la lengua china es posible, la traducción de estas últimas al chino situaría la proposición sujeto (infinitivo) en primer lugar, por lo que los alumnos pueden tener más dificultades en la producción espontánea de estas expresiones.

Para reforzar la comprensión de estas estructuras dentro del contexto, antes o después de la actividad 3.2 se puede proponer un ejercicio oral de transformación del texto según las comidas en China. Para empezar, el profesor escribe en la pizarra una serie de preguntas generales:

¿Qué se desayuna normalmente en China?

¿Qué se come normalmente en China?

¿Qué se cena normalmente en China?

¿Se almuerza en China?

¿Se merienda en China?

La pizarra es una herramienta magnífica para provocar la atención a la forma tanto en contexto (*forma*) como aisladamente (*formas*) (capítulo VI, 3.1). En este caso nos detenemos en las *formas*, mediante la presentación repetida de una estructura que sólo varía en el verbo. El profesor, en lugar de pasar página, formula oralmente esas preguntas a varios alumnos, pudiendo reformularlas si es necesario (*¿Tú qué cenas normalmente?*), pero volviendo después a la forma original. Las respuestas, en español, chino o *pinyin* (según sean traducibles o no), se escriben en la pizarra. Después, se puede sustituir el interrogativo "qué" por "a qué hora", "cuándo" o incluso "dónde", sirviendo también como inicios de interacciones orales. Y después, se puede introducir la forma interrogativa de "es frecuente + infinitivo":

¿Qué es frecuente desayunar en China?

¿Qué es costumbre comer en China?

¿Qué es habitual cenar en China?

O incluso el verbo *soler*:

¿Qué se suele comer en China? ¿Qué sueles cenar tú?

Naturalmente, no se trata de poner a prueba la paciencia de los estudiantes repitiendo hasta la saciedad cada variación formal de un mismo significado. Sin embargo, es posible practicar muchas de ellas si las preguntas están bien distribuidas, no pasando de 6 ó 7 minutos. Con el ejercicio previo ya hemos obtenido nuevas palabras con las que trabajar (no todas traducibles al español, pero también utilizables). Sólo falta dar un tiempo a los estudiantes para que piensen en qué modificaciones deben hacer respecto al texto original (negaciones, omisiones...). En la realización del ejercicio 3.2 se mantendrían invariables las estructuras que estamos considerando, variando libremente el léxico ya introducido, y que pueden ampliar en el momento de la planificación.

Probablemente, el profesor de conversación estará más interesado en la participación de sus alumnos que en la interiorización de un vocabulario específico o de unas reglas gramaticales concretas. En este sentido, las posibles adaptaciones ya están delimitadas por este objetivo general, que condiciona el uso del material como un recurso que ofrece un input real. La primera consideración es conocer el carácter significativo del contenido: ¿hasta qué punto les puede interesar a los estudiantes chinos saber cómo pedir en un bar español, o en un restaurante español, si no se encuentran en España o, en un futuro, no van a encontrarse en esta situación? Tal vez lo más relevante no sería conocer los distintos alimentos españoles, lo que se puede o no pedir en nuestro país y cómo pedirlo en estas situaciones concretas, sino ofrecer oportunidades para poner en uso, comunicativamente, unos elementos lingüísticos cuyo conocimiento sea aplicable a varios contextos, entre ellos, pedir en un bar o en un restaurante en España. Asimismo, el contraste de información cultural suele despertar un interés entre los alumnos lo suficientemente importante para no considerarlo como meramente introductorio desde el punto de vista didáctico. No hay razón para no detenerse más en este punto y explotar las posibilidades de interacción que puedan surgir (apartado 3.3.3).

Las dos primeras actividades están interrelacionadas; sirven para introducir el tema y para que el alumno sea consciente de las diferencias respecto a sus propias costumbres gastronómicas. No estamos en la función comunicativa principal, según el libro de texto, pero se pueden extraer otras funciones igualmente relevantes para la conversación: hablar de las costumbres, generalizar, comparar... y al mismo tiempo, según el transcurso de la interacción, iniciada por el profesor o los alumnos, se pueden tocar otros temas, como pasar de una generalización a una puntualización personal (ej., *en España se desayuna poco, pero yo desayuno bastante*); debatir sobre las diferencias gastronómicas de distintos países, hispanohablantes o no, o de las diferencias según las provincias de China (especialmente significativo cuando en el aula hay alumnos procedentes de varias partes del país); hablar de los horarios de las comidas, tan distintos en España respecto a la mayoría de los países del mundo; o incluso de las ventajas e inconvenientes de una determinada dieta, (ej., *es mejor desayunar mucho y cenar poco*, donde se pueden introducir refranes como *Comida reposada, cena paseada*, o *De grandes cenas, están las tumbas llenas*). Un tema culturalmente relevante e interesante es el contraste de las distintas normas de cortesía en la mesa. A este respecto, uno de los pocos autores españoles que ha publicado una serie de propuestas prácticas para estudiantes chinos, E. Méndez Marassa (2004), sugiere una actividad de reflexión que puede propiciar el debate y la toma de conciencia sobre las distintas normas de cortesía (niveles básicos):

**Indica si crees que las siguientes afirmaciones relacionadas con una correcta actitud en la mesa son verdaderas (V) o falsas (F):**

- 1) En España, si tengo problemas para usar los cubiertos, siempre puedo pedir un par de palillos (F).
- 2) En España, puedo eructar cuando lo considere necesario (F: *esta es una costumbre muy extendida en China, y que suele desconcertar a los occidentales, aunque en reuniones muy formales, especialmente si hay extranjeros presentes, intenta evitarse*).
- 3) En España, si no puedo respirar con comodidad, puedo sonarme la nariz de forma discreta (V: *sacar un pañuelo y sonarse las narices durante la comida es una extrema falta de educación en China*).
- 4) En España, no debo sorber la sopa (V).
- 5) En España, no debo acercarme el plato a la boca, ni viceversa, sino que es el cubierto el que debe ir del plato a la boca (V: *en China, con algunas sopas y con la escudilla de arroz, es normal por necesario levantar el cuenco y acercarlo a la boca*).

- 6) En España, la comida finaliza tras los postres (V: *en China se pueden servir postres al final de la comida, pero si alguien desea continuar comiendo de los platos presentes en la mesa, puede hacerlo durante un tiempo*).
- 7) En España, la comida se suele servir en raciones individuales (V).
- 8) En España, no está bien visto en una comida muy formal usar un palillo para limpiarse los dientes (V: *en China esto es normal incluso en comidas formales*).
- 9) Los cubiertos se usan en el siguiente orden: de dentro hacia fuera (F).
- 10) Los cubiertos se usan en el siguiente orden: de fuera hacia dentro (V).

El autor también ofrece la ampliación de una actividad (para niveles intermedios) aparecida en el manual *Gente 1* (Martín y Sans, 1997), que gira en torno a la receta de la tortilla de patatas. Consiste en que los estudiantes elaboren una receta de un plato típico chino, lo cual se corresponde a la tendencia observada de no abandonar los temas y rasgos culturales propios en el aprendizaje de lenguas extranjeras en China (capítulo II).

Las posibilidades de interacción respecto a este tema son numerosas, sobre todo cuando el contraste cultural no es meramente informativo. En determinadas circunstancias, los alumnos suelen implicarse más en la conversación cuando el profesor ofrece la posibilidad de opinar, de que se pueda expresar el acuerdo y el desacuerdo en una situación de aula. El tema que nos ocupa es lo suficientemente "seguro" para que la expresión individual no se encuentre condicionada por el esquema cultural chino en la interacción, que evitaría la confrontación de posturas a favor de una armonía argumentativa. En este caso, el profesor puede adoptar sin riesgos el papel defensor de la dieta mediterránea con algunos argumentos (variedad de verduras y frutas, aceite de oliva...), incluidos los horarios (clima propicio para cenar tarde, adaptación al horario de trabajo...), al tiempo que puede introducir una crítica (siempre dentro de un papel) a la dieta china: indicaciones de incompreensión, las dificultades que él mismo ha encontrado para adaptarse a los horarios y a la variedad de alimentos chinos, la comparación de estos nuevos hábitos con los antiguos (lo que se echa de menos, los hábitos que se mantienen, lo que se piensa mejor y peor...). Por tanto, el profesor, por un lado, ofrece información, más o menos objetiva, referencial y factual, sobre su propia cultura. En este sentido, su comunicación se ajusta en buena medida a lo que se espera de un profesor nativo en las

aulas chinas: dar información "de primera mano" sobre nuestras costumbres y modos de vida. Pero, por otro lado, el profesor puede representar el papel del individuo español que expresa sus opiniones de una forma natural, tal y como lo haría en un contexto cultural hispano. En este sentido, la información convencional deja de ser el foco de atención de su comunicación, y se centra más en las estimaciones subjetivas con un contenido y una expresión determinadas, pero que, no por ello, dejan de representar informaciones culturales concretas. La elección de los temas sobre los que ofrecer una crítica o una defensa abiertas está ya influida por los esquemas culturales; asimismo, las formas de expresión, más o menos directas, insinuadoras, personales, generalizadas, argumentativas, infundadas, respetuosas, insultantes, etc., junto con la comunicación no verbal (gestos, movimiento de manos, proximidad física, entonación, pausas, etc.) son en sí mismas información cultural. La actuación del profesor sirve no sólo de modelo, sino de estímulo para que los alumnos reaccionen comunicativamente. Debe asimismo animar a que esta reacción se ponga en marcha, es decir, que su posición no sea incuestionable, dando pie a la intervención de los alumnos. Por ejemplo, el siguiente texto puede formar parte de la intervención del profesor, o puede entregarse por escrito, una vez que los estudiantes conocen algo sobre las costumbres alimenticias españolas :

Yo creo que las comidas españolas son mejores que las chinas. Por ejemplo, aquí no hay jamón, ni se hacen paellas. En China se comen muchas cosas que no me gustan, como las algas, o la comida picante. Además, el horario es terrible. Se come a las once o a las doce, cuando yo no tengo ni chispa de hambre. En España comemos a las dos o a las tres. A esa hora se tiene hambre, y por eso se come con más ganas. ¿Tú estás de acuerdo conmigo, verdad?

Si el texto está integrado en una intervención oral, el profesor puede incorporar algo de humor. En su actuación puede esperar una respuesta afirmativa, haciendo un gesto de espera de confirmación que causará sorpresa a los estudiantes, ya que con toda probabilidad no estarán de acuerdo, respondiendo "no". De nuevo, dentro de su actuación, y exageradamente, el profesor pone cara de sorpresa, lo que puede causar alguna sonrisa. Ese momento, distendido, es propicio para tratar el contraste cultural y pedir

abiertamente la opinión de los estudiantes, lo que generará una conversación más o menos impredecible entre el grupo de alumnos y el profesor, o entre los alumnos mismos. Es previsible que el tema de las distintas costumbres alimenticias no suponga un bloqueo de expresión, por ser más o menos neutro en cuanto a la implicación y compromiso personales. Precisamente por ello, conviene que estos temas se tengan en cuenta en los primeros debates o conversaciones libres de los estudiantes, para pasar a temas más polémicos en una segunda etapa. Si en la presente los estudiantes rebaten abiertamente las opiniones del profesor, se habrá dado el primer paso hacia otro tipo de confrontaciones más polémicas, donde pueden entrar temas políticos, sociales y religiosos.

La actividad 3.3 está dirigida a ampliar el vocabulario gastronómico en un contexto de bar. A diferencia de otras culturas occidentales, en China no hay bares, tal y como nosotros los entendemos, donde se coma de pie, apoyados en una barra. Lo más parecido son los salones de té, muy frecuentados por jóvenes que suelen beber cualquier tipo de bebidas, excepto alcohólicas, junto con algo de comida para picar. Tienen en común con los bares el ser espacios de reuniones sociales, formales e informales. Aunque, culturalmente, es interesante introducir el concepto *bar*, y el vocabulario sobre tapas y bocadillos, también podemos aventurar una traducción de lo que se suele tomar en China en esos salones de té o *cha guan*. Ya vimos (capítulo II) que la inclusión de elementos culturales propios (en textos del manual, o en las exposiciones orales al inicio de las clases) es bastante común. Los alumnos encuentran motivador comunicar aquello que les es familiar, aunque para ello tengan que recurrir a las traducciones. Esta ocasión es propicia para promocionar estrategias de compensación en las que el alumno recurra al léxico conocido para referirse a una comida china, antes de buscar el término en el diccionario. Al margen de las cuestiones culinarias podemos destacar los parecidos y las diferencias entre los *cha guan* y los bares de tapas y cafeterías españolas. ¿Para qué se va a esos lugares? ¿qué hace la gente allí? ¿se está cómodo? Una introducción visual de bares, mediante vídeos que podemos encontrar en Internet, o en fragmentos de películas o series televisivas, puede dar pie a responder a estas preguntas y a hacer comparaciones con los *cha guan*.



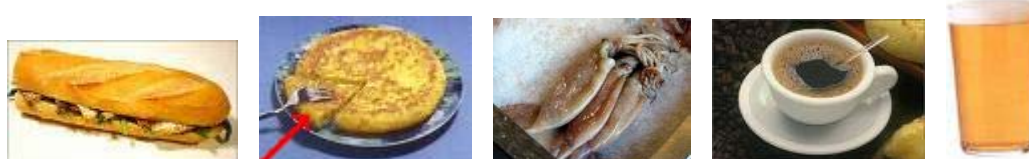
Como vemos, de las tres primeras actividades se pueden extraer bastantes elementos gramaticales, léxicos y culturales en los que centrar la atención didáctica. Su realización puede dar lugar a mucho más de lo que indican los enunciados. El libro del profesor añade otros ejercicios relacionados con el léxico sobre todo, pero apenas ofrece indicaciones de carácter didáctico o ayudas para la provocar la interacción con los estudiantes. Curiosamente, otro manual distinto, *Nuevo ele* (inicial-2; Borobio, 2001) contiene el mismo texto de la actividad 3.1, pero al final de la unidad, dedicada a los temas culturales de España e Hispanoamérica (p. 32). El objetivo didáctico es parecido (impulsar el debate sobre las diferencias gastronómicas), pero no es un texto introductorio, sino central. También hay un ejercicio anterior a la lectura que trata de extraer los conocimientos previos de los alumnos para, después de la misma, revisar si lo que se pensaba previamente se ajusta o no al contenido del texto. Para ello, se exponen cuatro oraciones a las que se debe responder con verdadero o falso, antes y después de la lectura: *la comida más fuerte es la cena; el desayuno no es muy importante; se cena sobre las siete de la tarde; es normal tomar café después del almuerzo.*

Las siguientes actividades se centran en situaciones concretas: en un bar y en un restaurante, dos audiciones donde los comensales piden al camarero que les ponga algo. Las dificultades que encuentran los alumnos chinos ante estas actividades, centradas en textos orales, se relacionan con la inseguridad de no ver el texto escrito al mismo tiempo que se escucha. Es, por tanto, aconsejable que se ofrezcan las transcripciones, pero antes de ello es posible preparar al alumno para que realice una escucha atenta y selectiva, según las preguntas que propone la actividad. Durante la primera audición (ejercicio 3.4) se pueden concentrar en las tres primeras preguntas, acerca de lo que comen y beben. Si no se ha introducido en la actividad anterior el léxico de los alimentos y bebidas que se piden, se pueden exponer fotografías de los mismos, pero sin asociarlas de momento a las palabras. A medida que los alumnos identifican las nuevas formas en la audición, y sabiendo que éstas son las que hacen referencia a lo que toman los comensales, se les puede pedir que escriban en sus cuadernos lo que ellos creen haber escuchado, y algunos casos representativos en la pizarra. Es importante insistir en que las formas

incorrectas son fenómenos normales, no errores, y que se van a corregir ellos mismos porque aprenderán a notar la diferencia entre lo que perciben y la forma escrita. Es importante, por tanto, superar el temor de no tener el texto escrito delante. Si es necesario, el profesor puede pausar la audición, o repetir algunos enunciados más lentamente. En una audición sucesiva, la atención puede dirigirse a las preguntas 4 y 5. Se extrae una muestra representativa de las respuestas que haya habido, y se escriben en la pizarra. Sin corregir nada, el profesor entrega dos copias iguales de la transcripción, pero modificadas (en un mismo folio). La modificación consiste en borrar palabras de los enunciados, excepto las desconocidas. Según el nivel general de la clase, habrá más o menos palabras borradas, que representamos subrayadas:

- CAM. Hola, buenos días. ¿Qué van a tomar?
- ÉL. Pues yo, un café. ¿Y tú qué quieres?
- ELLA. Una caña.
- CAM. Ahora mismo ... Aquí tienen. ¿Van a comer algo?
- ELLA. ¿Quieres algo?
- ÉL. Sí, yo sí. ¿Hay calamares?
- CAM. Sí, claro.
- ÉL. Pues un bocata de calamares.
- ELLA. Para mí un pincho de tortilla.
- CAM. Un bocadillo de calamares y un pincho de tortilla... Aquí están.
- ÉL. ¿Me dice cuánto es?
- CAM. Sí, un momento. A ver, 1.50 y 1.75, más 2.25 y 2.10 son 7.60 euros.
- ÉL. Vale, aquí tiene.
- ELLA. No, no, pago yo.
- ÉL. Que no, que pago yo.

Sin pasar de nuevo la audición, se pide a los alumnos que rellenen, en la primera copia, los espacios borrados según la lógica que crean oportuno. No se trata de recordar fielmente las palabras concretas que se han utilizado. Otras podrían haber sido posibles, ya que, de hecho, no recordamos literalmente, sino semánticamente, lo que escuchamos. El sentido de este ejercicio es fomentar una producción que no se fundamente únicamente en la copia directa de un modelo, sino que implique la reflexión y la lógica gramatical y pragmática de los enunciados. Las palabras escritas anteriormente en la pizarra se sustituyen por las formas correctas (si es que no estaban bien escritas), y se lanzan hipótesis sobre las referencias en las fotografías:



Los elementos gramaticales pueden dar pistas, siendo plural "calamares" y habiendo una sola foto con más de un elemento. Entre la caña y el bocadillo se puede salir de dudas porque las comidas se mencionan expresamente en la mitad de la conversación, por lo que al principio lo que se pide serán bebidas. Más atención merecerá la colocación "pincho de tortilla", debiéndose indicar el uso frecuente de "pincho" con "tortilla" para indicar una ración de tortilla, pero no el de "pincho" para dar a entender una ración cualquiera. Junto con estas notas, es interesante indicar que estos alimentos son muy populares en España, dando información sobre los ingredientes de la tortilla y la variedad de bocadillos que existen. En la modificación de la actividad, la atención, sin embargo, no está dirigida únicamente a las preguntas que propone. Merece la pena trabajar más las funciones comunicativas principales que, por cierto, son las que se mencionan en la introducción. Una posterior audición servirá para rellenar la otra copia de la transcripción, como un dictado. Al terminar, es interesante que los alumnos comparen las dos copias y se discutan las variaciones. Pero no es menos importante, sobre todo para los estudiantes chinos, que el profesor "corrija" o, en su caso, ofrezca algún comentario sobre la adecuación de las palabras añadidas en la primera copia. Si la clase es numerosa, el profesor puede recoger los folios y seguir adelante con la siguiente actividad. En un día posterior, se pueden discutir las correcciones y proponer una simulación. Los estudiantes representarían, en grupos de tres, a dos clientes y el camarero, teniendo en cuenta las comidas y bebidas que deseen. Se podría situar en un bar español o en un salón de té chino, por lo cual variarían las formas de pedir y el tipo de alimentos o bebidas.

No es necesario seguir un modelo estricto como guión para representar una escena en un bar, pero, sin duda, los estudiantes se sentirán más seguros si pueden memorizar las fórmulas convencionales antes de ponerlas en uso. La propuesta de representación puede aprovecharse mejor si, en el nivel en que nos movemos, hay antes una

ulterior preparación (además de la que implica hacer las actividades). Unos estudiantes estarán más dispuestos a memorizar sus intervenciones que otros, más dados a recurrir espontáneamente a lo que han aprendido. En unos la fluidez será mejor si memorizan, mientras que en otros —una minoría— la memorización es una carga innecesaria. Es importante sugerir a los alumnos que planifiquen los diálogos según un orden discursivo, que puede ser representado en un esquema (saludar, pedir, responder, preguntar por la existencia de algo, pedir la cuenta, despedirse...) y estar acompañado por palabras o secuencias clave como los marcadores del discurso. Aun comprendiendo la utilidad de estos esquemas (que pueden estar visibles en su intervención), los alumnos principiantes tienden a memorizar literalmente sus enunciados. Mi conclusión es que es preferible no tratar de evitar esta práctica, comprensible por muchas razones, y más cuando surge de manera espontánea. Pero, sin duda, la representación previsible no se puede considerar como el paso definitivo del aprendizaje. Si no hay ocasiones donde se ponga en juego la comunicación espontánea, en contextos imprevisibles, toda aquella información almacenada se desvanecerá. Si se dan estas ocasiones, entonces se pondrá en marcha la reestructuración necesaria de la gramática interior (conocimiento implícito o interlengua) para el desarrollo del aprendizaje. En este caso, la memorización y la representación (y no sólo la comprensión) habrán jugado un papel fundamental.

La actividad 3.5, basada en una audición que representa a dos comensales y al camarero en un restaurante, tiene como objetivo fundamental el aprendizaje de un léxico relacionado con los platos de un menú determinado. La presentación del menú y las preguntas así lo dan a entender. Incluso en la sub-actividad, que es un juego de rol, se sugiere el empleo del vocabulario del menú, y asimismo, en el libro del profesor se trabaja con otro menú. La importancia del resto de elementos lingüísticos y funciones comunicativas se sobreentiende, dado el consabido carácter indirecto de la enseñanza gramatical en los enfoques comunicativos. Sin embargo, como ya se indicó en el capítulo IV, las indicaciones explícitas son beneficiosas, es decir, favorecen la adquisición de la lengua porque ofrecen la oportunidad de que el estudiante pueda notar la diferencia de sus hipótesis y sus producciones con las formas y la lógica gramatical precisa. Como

la precisión, y no tanto la fluidez, es un factor irrenunciable en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en China, eliminar las herramientas que la hacen posible desde el punto de vista de la lengua como objeto de conocimiento sería una postura de objetivos imposibles. Decididamente, un manual de este tipo no podría servir de base para implementar en términos generales el enfoque comunicativo en China. Recordemos que en el presente apartado estamos considerando las modificaciones que el profesor nativo, en sus clases de conversación o audiovisual, puede realizar solamente para facilitar la comprensión y realización de las actividades por parte de sus alumnos chinos. No contamos, de momento, con los requisitos externos al proceso de aprendizaje para esa adaptación. Ahora bien, si para la comprensión y realización de estas actividades es conveniente hacer indicaciones gramaticales explícitas, diseñar ejercicios repetitivos y de memorización de vocabulario, esta posibilidad no puede estar cerrada de antemano, sino que se puede buscar la manera de integrarla en el objetivo principal de las actividades. En el caso concreto que nos ocupa, tal vez no estaría de más prestar atención a las posibilidades sintácticas de la preposición "de": *de* primero, *¿de* qué es?, *de* acompañamiento, *de* beber, *de* la casa, poquito *de* pan, *de* postre, *de* fruta...

La sub-actividad siguiente propone un juego de rol de una escena similar. Manteniéndose oculta la transcripción, se supone que se posibilitan los mecanismos individuales de hipótesis que ponen en juego los conocimientos previos de los estudiantes y lo que hayan podido captar de las audiciones, evitando así que los alumnos copien directamente de un modelo dado. Sabiendo cuál es el papel comunicativo de cada uno, la necesidad comunicativa activará esta búsqueda, con resultados variados según la competencia comunicativa del alumno. La negociación de significado ajustará la precisión de las intervenciones individuales, dando la posibilidad de reestructurar aquellos conocimientos que no servían para realizar las funciones comunicativas que se están tratando. La aplicación de esta teoría de "descubrimiento", sin embargo, no es tan diáfana para los estudiantes chinos, acostumbrados a seguir un modelo escrito. La actividad cuenta con un input inicial concreto, basado en una situación comunicativa muy definida, y se pide que se represente algo parecido. En estas circunstancias es más probable

que el texto anterior se considere como un modelo, aunque se pretenda lo contrario, y por tanto los estudiantes tenderán a explicitarlo de forma escrita. Ocultar su forma escrita en la actividad anterior es necesario para atender a la forma oral sobre todo, pero, insisto, para la mayoría de los estudiantes chinos esto no es suficiente si piensan en poder aprender algo más que los nombres de algunos platos españoles. Si la transcripción facilita la comprensión del texto y ayuda a reconocer las funciones comunicativas que tienen lugar, la actividad será más significativa para los estudiantes chinos que si, ocultándola en todo momento, se les pide que representen algo similar. Antes de lanzarse al juego de rol, es conveniente centrarse en las estructuras lingüísticas referentes a las funciones comunicativas que son el objetivo de la unidad didáctica.

Después de hacer la actividad 3.5 tal y como la propone el manual, se pueden entregar, como en la actividad anterior, dos copias de una transcripción modificada en las que se ocultan los platos del menú:

CAM. ¿Qué van a tomar?  
 ELLA. Yo, \_\_\_\_\_ de primero y de segundo, \_\_\_\_\_.  
 ÉL. Pues yo de primero \_\_\_\_\_ y luego \_\_\_\_\_. ¿De qué es?  
 CAM. De \_\_\_\_\_, y lleva \_\_\_\_\_ de acompañamiento.  
 ÉL. Vale, pues \_\_\_\_\_.  
 CAM. ¿Y de beber?  
 ELLA. Yo \_\_\_\_\_.  
 ÉL. Para mí, \_\_\_\_\_.  
 ...  
 ÉL. ¡Camarero!  
 CAM. ¿Sí?  
 ÉL. Un poquito más de \_\_\_\_\_, por favor.  
 ...  
 CAM. ¿Qué van a tomar de postre?  
 ÉL. Pues yo, \_\_\_\_\_.  
 ELLA. ¿Qué hay de \_\_\_\_\_?  
 CAM. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

Con los libros cerrados, se escucha de nuevo la audición y se completa el texto en la primera copia. Los estudiantes mismos pueden comprobar su precisión, y su memoria, abriendo de nuevo los libros. Con este ejercicio se refuerza lo aprendido, situando los platos del menú en un contexto, y se ofrecen expresamente las formas que mani-

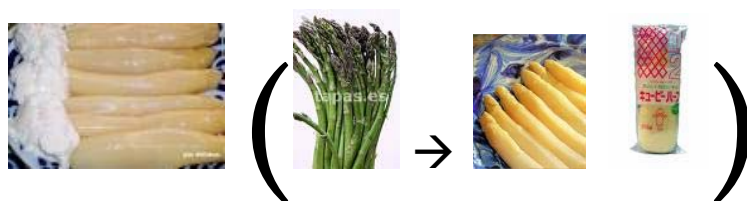
fiestan las intenciones comunicativas de los interlocutores, que se resumen en pedir comida y bebida en un restaurante, pero que incluyen indagar qué se desea, saber qué contiene un determinado plato, saber qué variedad de alimentos hay de un determinado tipo, decidir tomar uno, solicitar ayuda suplementaria, responder a la misma... Parece increíble cómo en un texto tan pequeño puedan existir tantas intenciones comunicativas. No se trataría, en su atención didáctica, de explicitar cada una de ellas analíticamente más allá de su manifestación lingüística concreta, pero ¿qué razón hay para no resaltarlas y trabajar con estas fórmulas si, como encarnación de intenciones, funcionan en un contexto definido?

La segunda copia puede utilizarse para que los estudiantes, en grupos de tres, preparen una simulación según el menú que elijan. Sería interesante conseguir algunos menús reales (bilingües), para que los alumnas seleccionen libremente sus platos, con fotografías incluso. Otra opción es que sean ellos quienes configuren el menú, en un ejercicio de exploración gastronómica que pueden realizar por Internet, o con libros y revistas de cocina. También sería interesante pedirles que elaborasen y representasen otro texto, pero teniendo en cuenta los menús y las normas que se siguen en los restaurantes chinos. Al final de las representaciones, se puede crear un debate sobre las diferencias de los dos tipos de restaurantes, sobre si les resultaría fácil o difícil acostumbrarse a nuestras costumbres, sobre lo que pueden pensar los extranjeros sobre la comida china, etc.

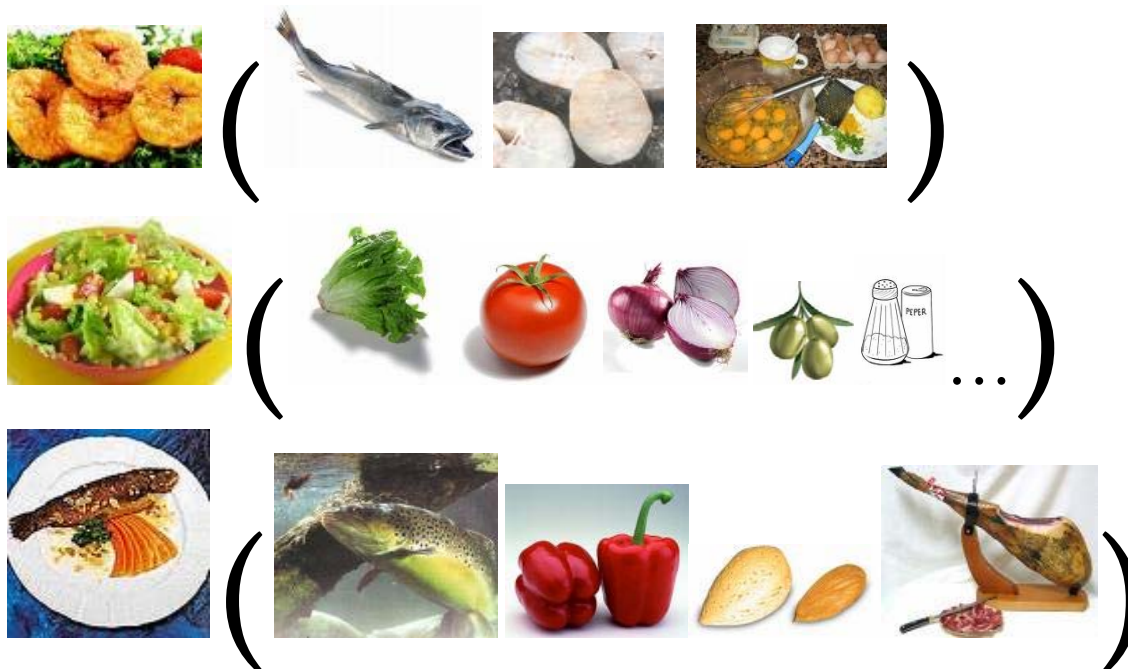
### **1.1.3. *Nuevo ele* (inicial-2). Actividades 11-14, lección 3.**

El manual *Nuevo ele* (inicial-2), como vimos, incluía el mismo texto de la actividad 1.1 de *Prisma* al final de la unidad 3. En esta lección se presenta una situación casi idéntica a la de la actividad 3.5 de *Prisma*, pero lo que en *Prisma* se propone en una actividad, en *Nuevo ele* se desglosa en cuatro actividades, subdivididas a su vez en varios ejercicios. En la primera actividad (11) se presenta el menú (pide leerlo y que los alumnos pregunten lo que no entiendan), y después se ofrece (ejercicio 11.b), por escrito, el texto de la situación. Se distinguen cuatro diálogos, que aparecen desordenados, siendo

el objetivo del ejercicio ordenarlos. El ejercicio 11.c es escuchar la audición, con el fin de comprobar el resultado del ejercicio anterior. Curiosamente, el libro del profesor sugiere que, al tiempo de la audición, se hagan "ejercicios de repetición coral e individual" (Guía didáctica, p. 15), lo que supone una práctica habitual en China. La siguiente subactividad (11.d) pide que se practiquen los diálogos en grupos de tres. La guía didáctica sugiere una técnica interesante, que consiste en leer primero para uno mismo, alzar la mirada y hablar dirigiéndose al interlocutor. La actividad 12 se divide en un cuadro gramatical y en un ejercicio de aplicación, sobre los nombres contables e incontables, presentados en situación paradigmática dentro del esquema ¿Me/Nos trae \_\_\_\_\_, por favor? El ejercicio presenta varias cosas que se pueden pedir en un restaurante: un vaso, pan, vino, agua, y pide que se hagan enunciados siguiendo el modelo anterior. Si estas actividades presentan explícitos los elementos lingüísticos de la situación "en un restaurante", la siguiente (13) ofrece otra audición con un vocabulario distinto. Como la actividad 3.5 de *Prisma*, se pide escribir lo que comen los comensales de primero, de segundo y de postre, lo que beben, si necesitan algo y si toman algo más. Se centra únicamente, pues, en los alimentos, pero repite (simplificada y con variaciones mínimas) la misma estructura que la de los diálogos anteriores. En la guía didáctica se sugiere una escucha con pausas, comprobación en parejas, puesta en común, una segunda escucha de los puntos que no se han entendido, una nueva puesta en común, y una tercera escucha seguida de comprobación. Como vemos, se trata de un planteamiento similar al sugerido para la actividad 3.4 de *Prisma*, donde se hacía un dictado de las tapas y bebidas, asociadas a las fotografías pegadas en la pizarra. Si se quiere hacer hincapié en los alimentos, sería interesante seguir este procedimiento, para lo que haría falta presentar algunas fotografías. Los buscadores de imágenes en Internet son herramientas magníficas para encontrar casi todo:







La actividad 14 plantea un juego de rol, como en *Prisma*, pero con la posibilidad de que los estudiantes escriban previamente un menú. En resumen, la explotación didáctica de este material parece adaptarse mejor al contexto chino. La atención más detenida a los aspectos formales, el desgranamiento en sub-actividades, la inclusión de técnicas como la repetición coral o la producción según modelos de lengua, son características que prometen una mejor adaptabilidad de los estudiantes chinos a un enfoque comunicativo.

## 1.2. Adaptación de materiales tradicionales.

Los profesores nativos deben comprender y respetar el tipo de enseñanza y aprendizaje que se hace en China, eliminando ciertos prejuicios etnocentristas irremediables. Lo que, sin duda, es un método tradicional que cuenta con numerosos elementos del método audiolingual, debe contemplarse desde un punto de vista más amplio que considere los factores culturales y sociales de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. La natural actitud negativa que puede despertar una metodología de este tipo en profesores que han sido formados precisamente para no repetirla, es el primer obstáculo que hay que salvar para una cooperación eficaz. No se trata de imponer un método

o de convencer a los profesores chinos sobre una supuesta superioridad en la forma de enseñar lenguas. Se trata de ajustarse a un contexto educativo con unas determinadas características que no son fruto de una creencia casual o una decisión arbitraria sobre cómo enseñar. Por su parte, los profesores chinos debieran expresar abiertamente sus opiniones; la finalidad no es discutir sino debatir y crear conjuntamente un material cuyo más directo beneficiario será el estudiante. Obviamente, la condición principal de esta cooperación es que los profesores quieran mejorar la enseñanza y la forma en que los estudiantes adquieren el español. Sin una concienciación de las posibilidades positivas que ofrece la enseñanza comunicativa para el aprendizaje significativo de la lengua, es menos probable que los profesores chinos encuentren el estímulo necesario para realizar lo que puede parecer un trabajo extra.

Visto cómo es el manual representativo de los utilizados como centrales en la enseñanza (capítulo II), las posibilidades de adaptar espacios comunicativos son muy limitadas. Pero, en la medida en que fuera verdad que, aunque pocas, esas adaptaciones se llevasen a la práctica en las aulas por profesores chinos, ese pequeño paso sería en realidad un gran avance hacia una reconciliación de dos paradigmas incomunicados hasta el momento.

Esa reconciliación sería reflejo de un punto de partida eficaz en el diálogo entre profesores, marco fundamental que no podemos soslayar. El profesor nativo, que va a China con conocimientos sobre las últimas tendencias en la enseñanza comunicativa, normalmente se queda perplejo ante el método y el material utilizado por los profesores chinos. Sus reacciones pueden ser diversas, pero en general, no muy positivas. Sin embargo, la iniciativa de este diálogo debe proceder de él, ya que es improbable que surja espontáneamente del profesor chino. Para ello, es conveniente no realizar una crítica, o confrontar las ideas innovadoras con las que subyacen a la práctica educativa china. Es menester una actitud abierta, pero de respeto, que no cuestione expresamente el modelo establecido. Una vez que los profesores se conocen, y han charlado algo, siempre desde la prudencia, sobre los métodos, ejercicios, o las funciones del profesor, el profesor nativo puede proponer una pequeña modificación (realizada por él mismo) en la

presentación del vocabulario, de los textos o de los ejercicios del manual chino. Las razones previas a esta propuesta pueden proceder de las prácticas que él mismo lleva a cabo en sus clases. Por ejemplo, puede comentar algún aspecto positivo sobre la realización de una actividad comunicativa (o alguna dificultad encontrada por los estudiantes) en su clase de conversación, y sacar a colación una lección de *Español Moderno* donde haya un punto en común; entonces, puede sugerir al profesor chino que la presentación gramatical, o la realización de un determinado ejercicio, tal vez estaría mejor si se hiciera de forma diferente (una forma determinada que ya ha pensado). Sería también una forma de conocer mejor las reacciones del estudiante chino, algo necesario para un profesor procedente de una cultura tan distinta. Entonces, como esa lección la lleva el profesor chino, su colega nativo podría pedirle amablemente que probara esa forma diferente. El posible diálogo de este ejemplo sigue un esquema argumentativo típicamente chino: primero se presentan las razones y las circunstancias, y luego se hace la petición (Scollon y Scollon, 1995). En un contexto occidental, en una situación parecida, la intervención sería probablemente más directa, sugiriendo primero y luego justificando las razones. Este esquema es importante para entablar una comunicación intercultural entre los profesores.

Podemos buscar algunas adaptaciones comunicativas en la lección 8 del volumen I, analizada en el capítulo II. La lección 8 contiene el texto "En clase", dividido en dos secciones (fig. 2-2, capítulo II, 2.1). Trata de cómo aprender una nueva lección, lo que representa una buena ocasión para que los alumnos reflexionen sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas. Sin embargo, no hay ninguna actividad relacionada con este asunto. El texto es simplemente un pretexto para ejemplificar el uso del presente de indicativo, el objeto directo, los pronombres acusativos y las perífrasis tener que e ir a, gramática que se explica en detalle en las páginas sucesivas.

El presente de indicativo se suele emplear en los manuales comunicativos como el recurso primario para expresar acciones habituales. Normalmente aparecen marcadores de frecuencia que contextualizan su uso, el cual viene indicado explícitamente. Esta indicación podría incluirse en el apartado gramatical de *Español Moderno*, limitado

a presentar la forma del presente en las tres conjugaciones. En algún lugar de la lección podrían presentarse los marcadores de frecuencia, sin que para ello sea necesario recurrir a una explicación metalingüística complicada. Una forma muy conocida es presentar los adverbios y locuciones adverbiales en una escala que indica su frecuencia.

Una vez que los estudiantes han estudiado el texto del modo habitual y han entendido las explicaciones gramaticales, se puede proponer una actividad de reflexión sobre los modos individuales de aprender español. Para el diseño de la actividad presentada a continuación (fig. 8-1) se han extraído los enunciados de algunas estrategias de uso alto y medio-bajo, según los resultados del estudio sobre el uso de estrategias por estudiantes chinos en Shanghai (capítulo VII). La actividad consiste en ordenar las estrategias según la frecuencia de uso, para lo cual hay que colocar a cada una marca-

Figura 8-1. Actividades propuestas para el manual Español Moderno (lecc. 8, vol. 1)

**¿Cómo aprendo español?**

**a) Ordena estas estrategias de aprendizaje según la frecuencia de uso personal. Selecciona una de los siguientes adverbios para rellenar los espacios que faltan:**

<b>siempre</b>	<b>+</b>	
<b>a menudo</b>		
<b>muchas veces</b>		
<b>a veces</b>		frecuencia
<b>muy pocas veces</b>		
<b>casi nunca</b>		
<b>nunca</b>	<b>-</b>	

- Si no recuerdo una palabra en español, \_\_\_\_\_ uso palabras o frases que significan lo mismo.
- Si no recuerdo una palabra en español, \_\_\_\_\_ la busco en el diccionario.
- \_\_\_\_\_ practico los sonidos del español.
- Si no entiendo algo en español, \_\_\_\_\_ le digo al interlocutor: "¿puede repetir" o "¿puede hablar más despacio?"
- \_\_\_\_\_ leo o escribo palabras nuevas repetidamente para recordarlas.
- \_\_\_\_\_ hago resúmenes de los textos.
- \_\_\_\_\_ practico el español con otros estudiantes.


**b) Compara tus resultados con los de tu compañero. ¿Coincidís en las estrategias más utilizadas? ¿Cuáles son las mayores diferencias? Intenta escribir algunas oraciones siguiendo los ejemplos:**

- Yo no practico muchas veces el español con otros estudiantes, pero [mi compañero] sí.
- Si no entiendo algo en español, siempre pregunto al interlocutor: "¿puede repetir" o "¿puede hablar más despacio?". [Mi compañero] también, pero no siempre.
- [Mi compañero] y yo nunca leemos las palabras nuevas repetidamente para recordarlas.
- Yo no hago casi nunca resúmenes de los textos. [Mi compañero] tampoco.
- Practico mucho los sonidos del español, pero [mi compañero] no.
- Cuando no recuerdo una palabra en español, a veces uso palabras o frases que significan lo mismo, pero [mi compañero] prefiere buscar la palabra en el diccionario.


El papel del profesor chino consistiría en traducir los enunciados de la actividad (no los de las estrategias), aclarar los términos que no se conozcan y animar a los alumnos a entablar una conversación a partir de la exposición de sus producciones. Puede ser el moderador de un debate interesante que, a su vez, puede servir de fuente para conocer mejor a sus alumnos. Como vemos, la actividad se ajusta a los requisitos gramaticales de la lección 8, pero sirve sobre todo para usar el conocimiento explícito estudiado de un modo significativo. La reflexión sobre las estrategias más utilizadas puede servir de base para una primera toma de conciencia sobre los modos de aprender, que van más allá de las acciones presentadas en el texto inicial.

El ejercicio 3 de esta lección contiene unos dibujos que tratan de ayudar a los estudiantes a responder a una serie de preguntas (fig. 8-2). Como indicábamos en el capítulo II, las preguntas se pueden responder comunicativamente con *sí* o *no*, lo que no ayuda mucho para que los estudiantes hagan un uso significativo del ejercicio. Se podría incluir un empleo distinto de los dibujos si la actividad pidiese, por ejemplo, que el alumno contase lo que suele hacer un día de la semana, o todos los días, o lo que va a hacer o tiene que hacer hoy. Para ello utilizaría los dibujos como viñetas de una historieta, olvidando las preguntas que preceden a cada dibujo y en el orden que el alumno considerase. Los dibujos pueden dar lugar a muchas interpretaciones, de manera que cada estudiante puede elaborar una historieta original, siempre dentro de los límites gramaticales conocidos. Sólo habría que incluir el vocabulario de los días de la semana, a lo que se puede sumar la forma de decir las partes del día y las horas.


1. ¿Quién compra comidas en el mercado?




2. ¿Dónde estudian el español los jóvenes?



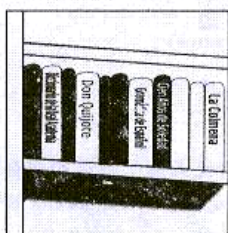
3. ¿Hace preguntas el profesor en chino o en español?




4. ¿Hablan español aquellos señores?




5. ¿Leéis libros en español en la facultad?



6. ¿Quiénes van a ver a Luisa el domingo?




7. ¿Tienen que contestar las preguntas en español los estudiantes?




8. ¿Pueden los estudiantes contestar las preguntas en chino?

9. ¿Tienen ellos clases de chino los lunes y martes?



10. ¿Explica la profesora los textos en chino o en español?



IV. 仿照例句回答下列问题。注意必须使用动词短语 tener que + inf. (Contesta a las siguientes preguntas según el modelo, teniendo en cuenta que hay que usar la perífrasis verbal tener que + inf.):

Ejemplos: —¿Mamá, puedo ir al centro de la ciudad ahora?  
 —No, hijo, no puedes ir al centro de la ciudad. Ahora tienes que ir a la escuela.

1. ¿Podemos ir a ver a Luis hoy?

Figura 8-2. *Español Moderno*, vol.1, pp. 126-127

Para hacer la actividad, los estudiantes tendrían que hacer referencia a los números de las viñetas en cada fragmento de su historia, a medida que la escribiesen. Para la exposición y evaluación, se pegaría una fotocopia ampliada de la página del libro en la pizarra, de manera que los alumnos señalasen los dibujos en el desarrollo de su exposición. Para una clase de 20 alumnos sería muy largo hacer que cada uno contase su historia, se puede pedir a unos pocos voluntarios que salgan a la pizarra. Una experiencia reciente, aunque parcial, de esta actividad, ha dado un buen resultado en cuanto a la participación. Extraigo una historia (alumna Zhang, primer curso):

Los viernes compro en el supermercado por la mañana (1). Después de comprar, voy a la escuela donde trabajo (2). Soy una profesora de español (3), hay 20 estudiantes en mi clase y estudian mucho. Me gusta contestar las preguntas de los estudiantes (7). Tengo muchos libros (5), me gusta leer cuando termino las clases. Pero tengo una amiga en-

ferma y voy a verla por la tarde (6). Por la noche, voy a un bar y conozco a personas interesantes (4). Mañana es sábado (9), pero aún hay clase. No puedo ir porque tengo que visitar a mis padres enfermos. Por eso, señorita Zhang va a ir.

Tras la exposición, comenzaría una segunda parte que incluiría una corrección por parte del profesor y una narración en tercera persona por parte de otros alumnos. Para ello, el profesor debe indicar con antelación a sus alumnos que tomen nota de la exposición del compañero, porque van a tener que repetir su historia, utilizando las formas verbales correspondientes a la tercera persona. Tras corregir los errores gramaticales más serios (no necesariamente de forma explícita), el profesor pide al resto de la clase que cuente, aproximadamente, la historia que acaban de escuchar. Puede ayudarles, señalando los dibujos en orden, iniciando él mismo la historia, pidiendo la colaboración de todos... Una vez que se han trabajado dos o tres historias, se puede dar por concluida la actividad, pero puede tener una continuación, esta vez de la mano del profesor nativo de conversación, en clases sucesivas. En este caso, los alumnos entregan la historias por escrito al profesor chino, éste se las pasa al profesor de conversación, y él se encarga de moderar la exposición, corrección y ampliación de la actividad en sus clases. Con ello se conseguiría una verdadera coordinación, ya que cristalizaría en acciones conjuntas dirigidas a los estudiantes.

Si miramos las actividades que siguen en la lección 8, podemos darnos cuenta de que la nueva actividad puede asimismo estar implicada. El ejercicio 5 es un típico *drill* que busca la repetición de estructuras, la sustitución de formas verbales según mini-diálogos descontextualizados, y la adición de información poco o nada significativa:

**Contesta a las siguientes preguntas según el modelo, teniendo en cuenta que hay que usar la perífrasis verbal tener que + inf.):**

Ejemplos:       —Mamá, ¿puedo ir al centro de la ciudad ahora?  
                  —No, hijo, no puedes ir al centro de la ciudad. Ahora tienes que ir a la escuela.

Tal vez, convendría que este tipo de ejercicios se realizase fuera del aula, ya que dentro del aula merece la pena explotar las oportunidades de interacción entre los estudiantes, y entre éstos y el profesor. Una ampliación de la actividad anterior puede dar

cuenta de los requisitos de este ejercicio, todavía *drills*, pero de una forma contextualizada. Una vez que un alumno ha expuesto su historia, el profesor puede elaborar preguntas espontáneamente del tipo (siguiendo el ejemplo de la exposición anterior): *¿Puede Fulanita leer después de comprar?*, esperando una respuesta como *No, porque tiene que ir a clase*. Una forma menos controlada de interacción en el aula puede dar lugar a una práctica significativa de los elementos lingüísticos estudiados. Los estudiantes pueden intercambiar información sobre lo que hacen todos los días, un día determinado, o a una hora determinada, información que, en el marco de una actividad, puede ser relevante si el objetivo es, por ejemplo, concertar una cita para hacer algo en común.

El compromiso de la coordinación es posible y puede tener distintas formas. Las actividades comunicativas, sugeridas por profesores nativos e iniciadas por profesores chinos, con una presentación en la lengua materna, estarían imbricadas en el manual tradicional, pudiendo continuarse por los profesores nativos de conversación, en un espacio propicio para trabajar en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Este primer paso hacia lo comunicativo, aunque limitado por el predominio del manual central, es considerado como necesario porque supone, por un lado, la forma más viable de iniciar un diálogo profesional con resultados prácticos. Por otro lado, es un punto de partida para una concienciación de los profesores chinos sobre los beneficios de integrar elementos significativos y comunicativos en la enseñanza tradicional. Respondería a una forma de lo que, hoy en día, consideramos esencial en el desarrollo profesional del docente, que es el concepto de reciclaje, de formación continuada. Los profesores chinos, aun pudiendo comprobar que estas modificaciones funcionan en clase, pueden preguntarse por qué o para qué incluirlas en su aula, habiendo otras asignaturas que están diseñadas para llevar a cabo los procedimientos más propios de una enseñanza comunicativa. La respuesta puede proceder, en principio, del mismo nombre genérico de la asignatura central (综合课, curso de combinación de destrezas), pues se supone que no es sólo gramática o vocabulario lo que se enseña, sino una combinación de las cuatro destrezas y el conocimiento sistemático de la lengua. La comunicación, la interacción, supone integrar el conocimiento lingüístico y el uso significativo



de la lengua; comunicarse en el aula, según el marco de unas actividades integradas como la descrita, favorece los procesos de adquisición que tienen que ver con la percepción y el desarrollo del conocimiento implícito, procedimental, de la lengua meta.

Conviene insistir en que no se trata de convencer a los profesores chinos sobre la conveniencia de un método en oposición de otro, porque la sustitución total viene imposibilitada por múltiples factores no sólo educativos, sino socioculturales. Lo importante es favorecer la reconciliación, perfeccionar una integración gradual, reconociendo las ventajas de la enseñanza tradicional y haciendo reconocer las ventajas de un enfoque comunicativo. La modesta aportación de la presente tesis puede servir de ayuda para que los profesores tomen conciencia de las cuestiones teóricas que entran en juego en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, abriendo posibles vías prácticas de aplicación en el contexto chino de enseñanza.

## 2. UN PROYECTO ABIERTO.

Teniendo en cuenta las necesidades externas exigidas por los programas de enseñanza, la creación y modificación de actividades comunicativas tendría, en una segunda fase del proyecto de coordinación, el objetivo de contribuir a un cambio de paradigma en la enseñanza de la asignatura principal, concretamente, la sustitución del libro *Español Moderno* por un manual más orientado a la comunicación, pero que cuente con los elementos didácticos irrenunciables en el contexto chino de enseñanza según la política educativa vigente. La adaptación, en este sentido, estaría determinada por las exigencias de los programas, pero no podría pasar por alto el conjunto de modificaciones más utilizadas por los profesores nativos, cuyo objetivo es fundamentalmente ayudar a los estudiantes a comprender y realizar las actividades comunicativas.

Los problemas identificados por los profesores y las autoridades chinas para la incorporación de manuales comunicativos como el corpus central de estudios (vistos no sólo como "recursos") tienen que ver con el hábito de presentar las lecciones como unidades de conocimiento y práctica formal, hábito que está incluido en la cultura china de aprendizaje y en el contexto específico de enseñanza. La ausencia de explicaciones gramaticales extensas, donde se ponga de manifiesto la diferencia entre el chino y el español, y la falta de ejercicios repetitivos y de traducción son los factores de peso que impiden la consideración de manuales comunicativos como centrales.

La segunda fase del proyecto de implementación de una enseñanza comunicativa congregaría las modificaciones didácticas de los profesores (en colaboración), las pautas del programa oficial de enseñanza de español en las universidades y la producción física del material. El equipo, por tanto, estaría formado por representantes de tres estamentos distintos que trabajarían juntos para definir e integrar los contenidos, objetivos y procedimientos de enseñanza en un método comunicativo "con características chinas". La idea busca reconciliar dos enfoques que se han considerado antagónicos

durante muchos años, pero que es posible integrar en un contexto de enseñanza concreto.

El trabajo conjunto, desde una óptica abierta y respetuosa, no tendría que ser, en realidad, ni complejo ni difícil. La viabilidad del proyecto, sin embargo, sí es una cuestión complicada, dado el complejo sistema sociocultural de relaciones profesionales en China. No es oportuno entrar en detalles de esta índole; lo único relevante, en todo caso, es reafirmar la conveniencia de una colaboración más estrecha entre los organismos educativos y la importancia de un proyecto que, aunque difícil por el lado de la negociación, es el más y adecuado para una mejora de la enseñanza del español en las universidades chinas.

Merece la pena apuntar este proyecto como un posible tema para futuras investigaciones, sobre todo para aquellas en las que el profesor nativo esté desarrollando su labor docente en universidades chinas. La fuente que anime la reestructuración del currículo universitario puede proceder, en una ocasión sin precedentes, del Instituto Cervantes, que cuenta con un respaldo teórico coherente y actualizado, y cuya presencia en Pekín dará lugar, sin duda, a un importante foro de debate en torno al enfoque curricular de la enseñanza del español en China. El *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), de más de 2000 páginas, puede ser una referencia concreta de indudable valor en China, ya que es un corpus total, general y específico, no sólo de los objetivos y contenidos gramaticales de la lengua meta (por niveles) sino de todos aquéllos que componen una competencia intercultural, integradora de la competencia comunicativa: pragmática y discurso; nociones (conceptos generales que engloban el léxico o vocabulario); cultura; y procedimientos de aprendizaje<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> La caracterización de estos componentes sigue la línea de análisis de González Nieto (2001), tal y como señala el autor de la introducción del Plan Curricular, Álvaro García Santa-Cecilia.

### 3. CREACIÓN DE MATERIALES ORIGINALES.

En cualquier caso, no hay que limitarse a la universidad para enfocar una postura renovada en la enseñanza y el aprendizaje del español. Afortunadamente, el Instituto Cervantes abrió recientemente sus puertas en Pekín y hoy en día están matriculados más de 400 estudiantes. Tal vez, en un futuro no muy lejano, la mejora de la enseñanza de español en las universidades surja como reacción a una competencia preparada y eficaz como la que ofrece el Cervantes. Por tanto, la actividad investigadora del profesor no debe detenerse mientras existan oportunidades de poner en práctica sus propias conclusiones acerca de la mejor adaptación de un material de enseñanza para sus alumnos chinos. Siguiendo esta línea alternativa, que se liberaría de la carga administrativa y se centraría sólo en los aspectos pedagógicos, la experiencia de enseñanza y el rendimiento investigador serán sin duda más enriquecedores y útiles.

Si hablamos, pues, de una mayor libertad para elegir y adaptar materiales centrales en la enseñanza, no podemos pasar por alto las aportaciones de la Gramática Cognitiva. Alejandro Castañeda (2004, 2006) es uno de los autores españoles que más ha incidido en esta forma alternativa de presentar la gramática a los estudiantes de español, de la cual extrajimos una muestra en el capítulo V. Castañeda, Lourdes Miquel, José Plácido Ruiz Campillo, Rosario Alonso, Pablo Martínez y Jenaro Ortega han creado recientemente una *Gramática básica del estudiante del español* (2005) que es una aplicación pedagógica de la Gramática Cognitiva y ha supuesto un giro notable en la forma de presentar pedagógicamente la gramática del español para niveles iniciales e intermedios. Su aceptación es unánime, tal y como destaca su co-autora Lourdes Miquel (2008):

La respuesta que hemos tenido es extremadamente positiva: profesores que nos han relatado cómo los estudiantes disfrutaban por primera vez con el trabajo gramatical, cómo descubrían reglas de funcionamiento; colegas que, a partir de sus observaciones en clase, nos han propuesto mejoras muy valiosas, muy útiles, para determinados aspectos; estudiantes desconocidos que nos han mandado mensajes agradeciéndonos nuestro trabajo...

Y lo más interesante:

En la práctica docente he comprobado que la Gramática Cognitiva está sirviendo para que nacionalidades que pensaba que precisaban de procesos mucho más largos —como por ejemplo los estudiantes chinos— aceleren esos procesos.

Este dato es sin duda muy prometedor, pues sugiere que no se necesita una modificación especial para la aceptación de esta gramática pedagógica por parte de los estudiantes chinos. Existen traducciones del manual a otros idiomas, como el alemán, francés, griego... Sería muy interesante que se pusiese en marcha una traducción al chino, pues supondría un gran paso para la introducción completa de este tipo de enseñanza en China. Los ejercicios que se proponen, escritos y, generalmente, de rellenar huecos o de sustitución, suelen estar enmarcados en una situación esbozada en los epígrafes, y permiten que los alumnos sigan los procesos indicados anteriormente para la comprensión gramatical (cf. capítulo V, 2).

Sólo hemos encontrado a tres profesores españoles, y a una profesora china, que han publicado trabajos donde exploran formas de adaptación procedimental de materiales didácticos propios a las particularidades observadas de sus grupos de alumnos. Méndez Marassa (2004), Marisa Yao (2006) y Ruitort y Pérez (2007). Ya hemos citado dos actividades propuestas por Méndez, sobre las normas de cortesía en la mesa y la receta de un plato chino. El autor diseña también ejercicios de carácter funcional que incorporan componentes culturales como la carga kinésica (gestos y comportamientos en las presentaciones, según su formalidad); o actividades y juegos que, centrándose en algún aspecto gramatical determinado, incorporan un vacío de información, propiciando la interacción (usos del verbo *ser*, por ejemplo). Méndez propone, para niveles intermedios, otras actividades centradas en debates, temas de conversación para los que se requiere una actitud respetuosa y alejada del etnocentrismo occidental. Sugiere la presentación de textos breves (noticias más o menos críticas) que pueden suscitar un distinto grado de polémica, con una serie de preguntas que extraigan una opinión breve sobre el acuerdo o desacuerdo de los estudiantes. A partir de la lectura y la opinión por

escrito se puede tantear la capacidad crítica de los estudiantes, si muestran alguna disposición al debate o si, en cambio, prefieren no prolongar demasiado la conversación. La inclusión de temas propios de la cultura china, no tanto para el debate crítico, como para su exposición en el aula de español, suele despertar un entusiasmo especial entre los estudiantes chinos, lo que está corroborado por la mayoría de los profesores nativos y reflejado en las sesiones de clase e incluso en las mismas lecciones de *Español Moderno* (capítulo II, 2). Además de la actividad consistente en la elaboración de una receta típica china, Méndez propone temas de exposición y conversación como el Año Nuevo chino o el Festival de las Lámparas de Otoño. La valoración positiva de la propia cultura es un factor interesante a tener en cuenta, ya que si se propicia la expresión y toma de conciencia de los estudiantes sobre los aspectos de la misma, esto beneficiará asimismo la posibilidad de considerar aspectos de la cultura de los países hispanohablantes, en un interesante contraste, como veremos en el apartado 3.3.

Relacionado con este aspecto, el tratamiento didáctico de la pragmática lingüística ha despertado un interés reciente en su aplicación al aula de español (Vílchez, 2004). Tal es el caso del estudio de Marisa Yao (2006) sobre la enseñanza del español coloquial a estudiantes chinos a través de secuencias cinematográficas. La autora selecciona una secuencia de la película *Bajarse al moro*, cuya explotación didáctica cuenta con actividades centradas en el léxico coloquial, los marcadores del discurso y el uso del vocativo y el imperativo, y en el desarrollo de los procesos comunicativos implicados en la representación dramática de la escena y el debate en torno al tema de que trata (las drogas). El diseño de las actividades léxicas y gramaticales dista mucho de la forma convencional donde se completan oraciones fuera de contexto, ya que giran en torno a una misma secuencia comunicativa (visual y lingüística) y están enfocadas en el desarrollo de la interacción, la capacidad de inferir significados y de planificar los procesos que entran en juego en la comunicación real. Con todo, se trata de actividades previas a la representación y el debate propuesto. Podemos apreciar, pues, que la propuesta de Yao considera las características de aprendizaje habituales de los estudiantes chinos, ya que presta una atención importante al desarrollo previo del léxico empleado en la secuencia

y a las formas verbales imperativas, si bien desde un punto de vista que implica la inferencia y el uso de estas formas. Otro aspecto que sirve de ayuda a los estudiantes, y que implica una posibilidad mayor de adaptación a las actividades comunicativas, es el hecho de ofrecer un tiempo entre clase y clase para que éstos organicen y planifiquen sus intervenciones en la representación y el debate.

### **3.1. Tarea: Buscando trabajo.**

Hay que tener en cuenta que la motivación que empuja a una gran parte de los estudiantes de español a aprender esta lengua no es integrativa, es decir, no se busca poder desenvolverse socialmente utilizando la lengua meta en situaciones reales, en contextos donde se habla la L2, sino más bien una motivación instrumental. La mayoría de los alumnos trabajará en su país, en empleos relacionados con los negocios, la traducción o el turismo. A este respecto son importantes las tareas de enseñanza con *finés específicos*, con las que los estudiantes puedan conocer desde el inicio de su aprendizaje el papel que desempeñarán en su futuro profesional relacionado con la lengua española. La siguiente tarea no se puede considerar estrictamente de fines específicos, pero dibuja un marco que puede servir de base para incorporar contenidos de este tipo, según las necesidades concretas del mundo laboral. El nivel de estudios adecuado puede ser un segundo curso, aunque se puede adaptar para cursos superiores (incluyendo profesiones acordes a la realidad futura de los estudiantes) o incluso de nivel básico (para lo que habría que simplificar el contenido).

La tarea está estructurada en las tres etapas clásicas: inicial, central y final. Su objetivo, concretizado en la fase central, es realizar una entrevista mediante un juego de rol, en el que un estudiante (A) busca trabajo y es entrevistado, y otro estudiante (B) diseña el perfil del trabajador que necesita y hace de entrevistador. Los papeles se mantienen en la realización de todas las actividades, diseñadas para que cada grupo haga cosas distintas.

En la presentación de la tarea (fig. 8-3) hay que asegurarse de que los alumnos comprenden su papel (en adelante, enmarcadas en figuras y en negrita lo que los estudiantes leerán):

Figura 8-3. Presentación de la tarea

**A. Buscas trabajo y has preseleccionado algunos anuncios de ofertas de empleo. Vas a decidirte por uno de ellos y presentarte a una entrevista de trabajo.**

**B. Trabajas en una empresa y necesitas trabajadores. Eres la persona que ha publicado el anuncio y vas a entrevistar a un candidato. Necesitas evaluar su capacidad y decidir si le contratas o no.**

Es aconsejable que este marco general esté presente por escrito y, si se trata de un grupo inicial, en chino, ya que así el profesor se ahorrará mucho tiempo en crear el contexto y explicar cómo se hace la tarea (se elimina, así, la carga cognitiva sobre lo que hay que hacer). Se divide la clase en dos grupos, que representarán los papeles *A* y *B* respectivamente, y comienza la fase inicial

**Fase inicial (actividades 1-3; figs. 8-4, 8-5 y 8-6).**

Figura 8-4. Actividad 1 de "Buscando trabajo".

1.a). Mira los siguientes anuncios. Asegúrate de que comprendes el significado con la ayuda de la lista de vocabulario y los dibujos. Relaciona las palabras que faltan en la lista con las fotos.

**Necesitamos personal para grandes almacenes. Turno mañana o tarde. Telf.: 968233245**

**Taller *McGuiver* busca mecánico de coches y motos. Mínimo experiencia 2 años. Telf.: 968833762**

**Precisamos cantantes para orquesta de baile. No es necesaria mucha experiencia. Telf.: 968877654**

**Peluquero/a de señoras. Turno tarde. Telf.: 968765653**

**Se requieren veterinarios clínica *Fuenteperruna*. Telf.: 968874765**

**Se precisa abogado para buffet. Contrato indefinido. Sueldo medio. Telf.: 968874783**





*Vocabulario*

- |                         |                        |
|-------------------------|------------------------|
| Abogado. ....           | Motos. 摩托车             |
| Buffet. 办公室             | Orquesta de baile. 跳舞带 |
| Cantante. ....          | Peluquero. ....        |
| Clínica. 诊所             | Personal. 职员           |
| Coches. 车               | Precisar. 需要           |
| Contrato indefinido. 合约 | Requerir. 必需           |
| Experiencia. 经验         | Sueldo medio. 中工资      |
| Grandes almacenes. 林荫大道 | Taller. 车库             |
| Mecánico. ....          | Turno. 转动              |
| Mínimo. 最小量             | Veterinario. ....      |

1.b) Elige un anuncio. Extrae las palabras que se correspondan con su contenido y escribe al lado de cada palabra una frase en español relacionada con el empleo (puedes utilizar un diccionario o pedir ayuda al profesor).

*Mi glosario*

*Frases*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

El número de anuncios puede ser la mitad del número de estudiantes totales, de manera que por cada anuncio haya dos alumnos, pero se puede trabajar con menos anuncios. Una vez elegida la oferta, los alumnos se centran en la misma. Por ejemplo: si el anuncio fuera SE BUSCA comercial en empresa de construcción, los alumnos que lo

hubiesen elegido imaginarían que tienen una experiencia laboral relacionada con el empleo. *A* ha trabajado anteriormente en algo parecido, y *B* conoce el oficio y tiene un perfil de la persona que está buscando (fig. 8-5). *A* tiene que escribir un currículum, pero no ha trabajado exactamente en lo mismo que pide el anuncio. Por tanto, debe imaginar oficios relacionados (ej., jefe de ventas, dependiente, vendedor en un mercado, repartidor...) El *currículum* debe incluir 3 experiencias laborales previas, y elaborar una síntesis de su actividad en cada una de ellas. Esto le ayudará a prepararse para la entrevista. *B* tiene que centrarse en el perfil y tipo de actividad que debe realizar la persona que busca. Para ello, hace una lista con características del perfil y funciones a desempeñar. El entrevistador tiene que asegurarse de que el candidato puede realizar esas tareas, que son las condiciones más importantes para darle o no el empleo (siguiendo el ejemplo: capacidad de presentar bien el producto, de entablar buenas relaciones sociales, de persuadir al cliente; posibilidad de desplazamientos, etc.):

Figura 8-5. Actividad 2 de "Buscando trabajo".

2. *A*: Rellena este *currículum vitae* de forma esquemática. *B*: Escribe una ficha descriptiva del trabajo, 3 características del perfil del trabajador y algunas funciones que debe desempeñar. Abajo tenéis algunos ejemplos (donde *A* ha sido dependiente; *B* busca a un comercial):

**A**

*Currículum vitae*

**Datos personales:** Nombre:..... Edad:.....

**Estudios:** .....

**Experiencia laboral:**

Trabajo 1 (ej.). Dependiente. Ocupación: Atender a los clientes, ayudarles a encontrar lo que necesitan e intentar vendérselo.

Trabajo 2. .... Ocupación: .....

.....

Trabajo 3. .... Ocupación: .....

.....

**¿Cómo soy?:** .....

**B**

<p><b>Ficha laboral</b>                  Área: construcción                  Sector: comercial                  Producto: ladrillos                  Principal actividad: producción y venta</p>	<p><b>Perfil del trabajador</b>                  1 Capacidad de presentar bien el producto.                  2 Poder convencer al cliente.                  3 Ser sociable.</p>	<p><b>Actividades</b>                  -Estudiar y conocer bien el producto.                  -Visitar empresas de construcción e intentar venderlo, destacando sus ventajas sobre productos de la competencia.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Antes de la entrevista, y como preparación a la misma, hay otros dos pasos, si bien sólo el primero sigue perteneciendo a la fase inicial. En éste (actividad 3), los estudiantes trabajan en parejas: se comparten y se explican la información que han obtenido. *B* lee o escucha el currículum de *A*, y *A* lee o escucha el perfil del trabajador y las funciones del empleo (fig. 8-6).

Figura 8-6. Actividad 3 de "Buscando trabajo".

**3. Formad parejas de personajes *A* y *B* con el mismo anuncio. Intercambiad vuestra información y aclarad entre vosotros las dudas que tengáis. Podéis pedir ayuda al profesor.**

**Fase central: la entrevista (actividades 4-6; figs. 8-7, 8-8 y 8-9).**

El segundo paso, aún preparatorio pero ya dentro de la fase central (actividad 4), sirve para profundizar, desarrollar y dar forma a los contenidos lingüísticos de la entrevista teniendo en cuenta la información obtenida en la actividad anterior. La actividad 4 se hace individualmente, y es crucial por dos motivos: porque hay que desarrollar y dar forma, a través de enunciados, a la información esquemática (propia) elaborada en la actividad anterior (atención a la forma), y porque hay que tener en cuenta la información del compañero (atención al significado): *B* tiene que asegurarse de que *A* puede cumplir las funciones del empleo y que está lo suficientemente motivado para ello, preparando comentarios y preguntas como: *aquí dices que en el trabajo de dependiente intentabas vender los productos a los clientes... ¿cómo lo hacías? ¿te gusta vender?* *A* tiene que ser consciente de las funciones del empleo que ofrece *B*. Para atender a la forma, no hay que escatimar en procedimientos; el profesor debe tener una actitud abierta para incluir, en este momento precisamente, los ejercicios más familiares del estudiante chino: repetir estructuras, seguir modelos textuales, recurrir a referentes gramaticales explícitos... Debido a la diversidad de información, se incluye un modelo textual en el ejemplo de la actividad 4, del cual se pueden extraer, dependiendo del nivel de los estudiantes, algunos ejercicios clásicos de transformación y repetición. No se trata de que el alumno memorice unas intervenciones predeterminadas, sólo tiene que tenerlas en cuenta como

posibilidades, ya que después (actividad 5) se pondrá de relieve un vacío creado a propósito para que haya interacción.

Figura 8-7. Actividad 4 de "Buscando trabajo".

**4. Trabajo individual.** *B* prepara la entrevista, piensa en las preguntas que va a formular a *A*. Para ello, tiene que tener en cuenta la información proporcionada por el currículum. *A* prepara una presentación personal, piensa en las funciones del trabajo, el perfil buscado y las razones por las que podría hacerlo bien.

En esta actividad, es necesario desarrollar y dar forma a la información esquemática (verbos en infinitivo) a través de enunciados. Los siguientes ejemplos pueden servir de ayuda:

*A*. Tengo experiencia en la venta: he trabajado como dependiente en una tienda de electrodomésticos y he aprendido algunas técnicas. Atiendo bien a los clientes y creo que puedo hacer un buen trabajo como comercial. También he trabajado en una empresa de marketing, en el diseño de anuncios publicitarios. Soy imaginativo, activo y responsable.

Puedes visitar algunas páginas web que publican video-currículum, como:

<http://www.elfue.com/tumeves/index10.shtm>

<http://www.micvweb.com/VideoMicvweb.asp>

*B*. Entre las preguntas, puedes seleccionar una o dos de carácter general, como:

¿Qué es lo que más le interesa y lo que menos del puesto de trabajo ofrecido?

¿Qué cree que podemos aportarle profesionalmente?

¿Qué puede aportarnos a nosotros?

¿Por qué quiere trabajar con nosotros?

Pero lo importante es hacer preguntas relacionadas con el perfil y las funciones que debe desempeñar el posible trabajador. Siguiendo con el ejemplo de comercial, pueden ser:

¿Conoces algo sobre el sector de la construcción?

He visto que has trabajado en..... ¿Cómo fue tu experiencia?

¿Qué te parece la venta? ¿Qué ventajas y qué inconvenientes tiene para ti?

¿Estás dispuesto a desplazarte?

¿Cómo me venderías este libro?

En la siguiente actividad (fig. 8-8), otra vez en parejas, pero no públicamente, *B* inicia el turno de preguntas de la entrevista, junto con los comentarios del currículum de *A*, quien le responde oralmente. El vacío está creado desde el momento en que *A* no conoce las preguntas de *B*, ni *B* tiene noticia de las respuestas de *A*; está creado a propósito para que haya interacción, un requisito necesario para la negociación del significa-

do y de la forma. La actividad no es una simulación, es decir, no existen las condiciones temporales y convencionales que podemos encontrar en la realidad. El entrevistador pregunta algo oralmente, pero puede que el entrevistado no entienda lo que quiere decir. En ese caso el entrevistador puede explicarle el significado de alguna palabra, pasarle la pregunta por escrito, pedir ayuda al profesor, traducir, repetir... procesos tan importantes o más para la adquisición que si se cuenta sólo con la espontaneidad de una simulación en tiempo real. Tras pregunta y pregunta, junto con la aclaración propia de los estudiantes, se edita el diálogo.

Figura 8-8. Actividad 5 de "Buscando trabajo".

**5. B hace comentarios sobre el currículo y empieza a formular las preguntas preparadas en la actividad 4. A responde a las preguntas. Si tiene dudas de comprensión, B puede ayudarle. Entre pregunta y pregunta, o al final de la conversación, se escriben las intervenciones. No es necesario limitarse a las preguntas preseleccionadas. Los comentarios y las preguntas de B tienen que tener en cuenta las respuestas de A, como en una conversación natural. Por ejemplo:**

- ¿Conoces algo sobre el sector de la construcción?
- Bueno, mi padre trabajaba en una fábrica de cemento.
- ¡Ah! ¿En España?
- Sí, en Badajoz.
- ¿Has trabajado en esa fábrica?
- Bueno, a veces ayudaba a mi padre. Era gerente.

**Entregad el diálogo al profesor.**

Como en la actividad 3, por parejas, se pretende favorecer la negociación de significado. Los alumnos van a hacer uso de los resultados de la actividad anterior para elaborar un diálogo. La tarea del profesor en esta actividad es insistir en la importancia del contexto, de la situación conversacional. Por ello, tiene que hacer hincapié en la naturaleza imprevisible de la comunicación. No basta con dirigir maquinalmente las preguntas y responder de forma maquinal, siguiendo un orden prefijado. Precisamente se evaluará la adecuación de los actos de habla. B debe pensar en las respuestas de A, y posiblemente añadir o modificar la siguiente pregunta en función de esa respuesta. A tiene que escuchar atentamente la pregunta de B y examinar la presentación que ya ha elaborado para ver si puede o no responder adecuadamente. Entre los dos, escriben las

preguntas y las respuestas (al final de la conversación o tras cada pregunta-respuesta), lo que formará un texto original. El profesor recoge los trabajos para corregirlos, dejando para una sesión posterior las actividades de la post-tarea.

En esta fase se pueden poner en juego muchas estrategias:

- Estrategias de memoria:

1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.
2. Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo, de manera que pueda recordarlas
4. Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de una situación en que se puede utilizar la palabra

- Estrategias cognitivas:

10. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces.
13. Utilizo las palabras que conozco de distintas formas.
14. Empiezo conversaciones en español.
17. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español.
23. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en español

- Estrategias de compensación:

28. Intento adivinar lo que otra persona dice.

- Estrategias metacognitivas:

32. Presto atención cuando alguien habla en español.

- Estrategias afectivas:

39. Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear el español.
40. Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores.
42. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el español.

- Estrategias sociales:

45. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.
47. Practico el español con otros estudiantes.
49. Hago preguntas en español.

Es importante que el profesor pueda ofrecer ayuda estratégica si ve que los estudiantes no son activos en la realización de la tarea, especialmente durante esta fase. Para ello, y tal vez tras la presentación de la tarea, sería muy interesante ofrecer la lista anterior a los estudiantes y debatir sobre su empleo, indicando que esas estrategias de aprendizaje se podrán utilizar para realizar bien las actividades propuestas, y lo más importante, para aprender más eficazmente. Mostrando este marco estratégico explícitamente, los estudiantes chinos, tendentes a considerar las actividades comunicativas como juegos sin un valor concreto, podrán ser conscientes de los beneficios que para su aprendizaje se pueden extraer de la realización de tareas.

#### **Fase post-tarea: ejercicios de refuerzo y consolidación gramatical y léxica.**

En función de los errores cometidos o las ausencias de marcadores y expresiones lexicalizadas importantes para el desarrollo conversacional, el profesor debe buscar o diseñar los ejercicios gramaticales y de vocabulario, que serán la primera parte de esta fase.

Figura 8-9. Actividad 6 de "Buscando trabajo".

<p><b>6. [Ejercicios de gramática y léxico según los errores cometidos en la versión escrita del diálogo].</b></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como vemos, no hay un contenido lingüístico predeterminado al que se tenga que ajustar la tarea, y es éste el factor más potencialmente problemático en un contexto donde imperan los sílabos estructurales. Se pueden predecir algunas formas lingüísticas que van a entrar en juego, como los tiempos verbales de indicativo presente, pretérito perfecto, condicional, tener + infinitivo...; un vocabulario relacionado con profesiones y oficios... De todas formas la tarea está descontextualizada, es decir, no está dentro de un manual o de un programa en el que se sepa de antemano qué conocen y qué desconocen los estudiantes. La actividad 6 tiene como objetivo atender a la forma lingüística y a los bloques léxicos de carácter pragmático ausentes o que más problemas han ocasionado a los estudiantes durante la realización de la tarea. El procedimiento didáctico de esta fase es parecido al más habitual de los estudiantes chinos, aunque puede muy

bien adoptar la forma de una gramática pedagógica de carácter cognitivo. La diferencia más importante es que la corrección gramatical está situada en un contexto que ha sido previamente "trabajado" por los estudiantes. Es significativa: cuenta con el conocimiento elaborado antes y prevé un output modificado. Es más probable que los alumnos se fijen en la diferencia entre el texto producido y el corregido cuando han pensado en los elementos lingüísticos y contextuales que lo integran (fase previa y central) que cuando no existe una atención previa de estos elementos (como ocurre en el estudio y corrección de frases descontextualizadas). Este fijarse en la diferencia de forma significativa favorece la adquisición, pero ésta no se puede medir sino en un período más largo, cuando los estudiantes ya no cometen los mismos errores.

Un proceso sugerido, no como un objetivo, sino para favorecer la reestructuración de la interlengua, y que se ajuste además a las características socioculturales del estudiante chino, es la memorización del diálogo corregido, una vez que se comprenden las correcciones, y la representación del mismo. Su inclusión está dentro de un contexto significativo, que cuenta con un trabajo previo del aprendiente y, por tanto, es mayor la probabilidad de que los estudiantes sean plenamente conscientes de su importancia. La evaluación de la tarea no viene determinada por la capacidad de memorizar el diálogo y la consecuente representación (esto es importante comunicarlo a los estudiantes), sino por el grado de adecuación y complejidad de las preguntas y respuestas elaboradas por los alumnos. También es importante tener en cuenta las condiciones para que esta memorización sea eficiente desde el punto de vista de la adquisición, que se resumen en más oportunidades para practicar las mismas funciones comunicativas en otros contextos (fig. 8-10).

Figura 8-10. Actividad 7 de "Buscando trabajo".

**7. El profesor os va a entregar los diálogos corregidos. Una vez comprendidas las correcciones, tenéis que memorizar, en parejas, el diálogo corregido para representarlo en la clase. Tras la intervención, el resto de compañeros hace preguntas de comprensión y, sin salir del contexto, puede comentar las ventajas e inconvenientes del empleo del que se ha hecho la representación.**



Una opción interesante de evaluación consistiría en realizar grabaciones de segmentos de estas representaciones, de manera que, en parejas, los alumnos se pudieran escuchar y notar la diferencia entre su conocimiento y su actuación (capítulo VI, 3.3.1; Lynch, 2001).

En esta tarea se han tenido en cuenta los procesos de repetición y memorización ligados a factores socioculturales del aprendizaje en China, pero enmarcados en un conjunto contextualizado y significativo: la repetición está presente en la alternancia de actividades individuales y por parejas sobre unos mismos contenidos; el alumno tiene que volver a lo ya leído más de una vez, y desde ángulos distintos, para continuar haciendo las actividades (cf. capítulo VI, 3.3.2). La memorización se enmarca en una fase de consolidación que sirve para fijar los conocimientos adquiridos durante la tarea, pero no está aislada ni es un objetivo en sí mismo, sino que servirá para representar la escena. La representación es relevante porque ofrece el marco adecuado, la situación precisa para prestar atención a los elementos comunicativos suprasegmentales y no verbales. En el contexto de la entrevista de trabajo, precisamente, existe un corpus bastante amplio del que extraer información sobre el comportamiento más adecuado en estas entrevistas, trucos psicológicos y pautas que asocian determinados gestos con sensaciones y sentimientos determinados. Martín Pérez, por ejemplo, es autor de numerosos libros de autoayuda que pueden tener un gran valor como fuente de material didáctico. Su web "El arte de la estrategia" contiene un texto bastante completo sobre consejos estratégicos en las entrevistas de trabajo<sup>62</sup>. La explotación didáctica de este material puede dar lugar a tareas similares a la presentada. Se puede utilizar directamente, o se puede extraer un texto adaptado en una pre-tarea para, después, en una fase central o final, poner en práctica esas ideas a través de una simulación. La información del lenguaje corporal que ofrece el autor<sup>63</sup> se puede extender a otras muchas producciones de expresión oral, información que puede ser complementada con la ayuda de material

---

<sup>62</sup> <http://www.personal.able.es/cm.perez/entrevistatrabajo.htm>

<sup>63</sup> <http://www.personal.able.es/cm.perez/trucoslc.htm>

audiovisual dedicado a la comunicación no verbal con información interesante sobre aspectos socioculturales: Yagüe (2004), Ueda (2007), García García (2001), Muñoz (2006).

Sería conveniente repetir o diseñar tareas con este mismo contexto por varias razones:

- Para que todos los estudiantes tuviesen la oportunidad de trabajar con distintos roles *A* y *B*, o para centrarse en roles distintos de tipo *A*, mientras que el profesor actuaría como *B*.
- Para incorporar ofertas de trabajo distintas, más ajustadas a la realidad que los alumnos encontrarán tras su graduación.
- Para centrar la atención en el comportamiento estratégico, que implica un control del lenguaje corporal y de los rasgos culturales propios de la comunicación no verbal.
- Para ofrecer oportunidades de reestructurar la *gramática interna* del estudiante, de manera que sus conocimientos previos almacenados puedan actualizarse según las demandas comunicativas en situaciones distintas.

Como vemos, lo que en principio puede parecer una actividad sencilla, un juego de rol donde se representa una entrevista de trabajo, puede desplegarse en varios ejercicios que, convenientemente estructurados, conforman una tarea. Parece perfectamente posible, pues, que la actuación pedagógica siga un proceso de este tipo, para lo cual es necesario conocer bien:

- Las características del contexto chino de enseñanza y de los estudiantes chinos (las actividades a las que están más habituados, sus expectativas, las estrategias de aprendizaje más utilizadas).
- Los fundamentos teóricos y las características de la enseñanza por tareas (acciones significativas comunicativamente que pueden darse en la realidad; procesos pedagógicos que favorezcan el equilibrio entre la atención a la forma y la atención al significado).

- Las estrategias de aprendizaje que pueden introducirse en cada tarea. Es conveniente presentarlas explícitamente y formar debates en torno a las mismas, indicando que las actividades comunicativas son medios adecuados para ponerlas en uso y, por tanto, aprender mejor.

Si el profesor o el diseñador de actividades es plenamente consciente de estas cuestiones, bastará con que reflexione sobre aquella actividad comunicativa "problemática" que haya encontrado para adecuarla al estudiante chino. Por su flexibilidad, la enseñanza por tareas ofrece un marco propicio para esta adecuación, ya que permite la combinación de ejercicios repetitivos en un contexto didáctico-comunicativo significativo. De este modo, el objetivo pedagógico es doble: ayudar a comprender la utilidad de las actividades comunicativas y su realización, e introducir al estudiante en el aprendizaje de lenguas mediante tareas.

No todas las actividades comunicativas publicadas dan problemas a la hora de aplicarlas en un aula con estudiantes chinos. En la mayoría de los libros actuales podemos encontrar una gran variedad de las mismas que no requieren ninguna modificación. Como hemos considerado en el capítulo VII, su adecuación depende de muchos factores: el grado de motivación de los estudiantes, los estilos de aprendizaje individuales y el factor sociocultural, que incluye cuestiones referentes a la cultura china de aprendizaje y al contexto específico que enmarca el aprendizaje de lenguas en China.

### **3.2. Actividades en torno a un texto.**

Las siguientes actividades se centran en un diálogo creado a partir de una situación posible, en la que unos amigos se encuentran por la calle. Mariano se encuentra casualmente con uno de ellos (Pepe), quien no va solo, sino con su mujer (Rocío). Mariano y Rocío no se conocen, pero Pepe los presenta. Charlan un rato y Rocío lo invita a su casa a comer:

- P     – ¡Hola, Mariano!  
M     – ¡Hombre, Pepe! ¿Qué tal?

- P – Bien... Mira, ésta es Rocío, mi mujer.
- M – ¡Ah! he oído hablar de ti. ¡Al fin nos conocemos!
- R – Encantada [besos].
- M – Mucho gusto [besos].
- R – Ya me ha hablado Pepe de ti. ¿Tú estudiabas con él en la universidad, no?
- M – Sí, éramos compañeros. ¡Cómo ha pasado el tiempo!
- P – ¡Y que lo digas! Mira, esta es nuestra nueva dirección (le entrega una tarjeta).
- M – ¡Ah!, gracias. El teléfono es el mismo, ¿no?
- P – Sí, no ha cambiado.
- R – Oye, ¿por qué no vienes algún día a comer?
- P – Claro, y trae a tu novia, y la conocemos.
- M – Pues venga... muy bien! Oye, pero también podríamos ir a un restaurante...
- R – Nada, nada, no te preocupes. Pepe hace una lasaña... buenísima! ¿A que sí? (mirando a Pepe)
- P – Bueno... (con cara de sorpresa).
- M – ¿Tú? (a Pepe. Sonríe)
- P – ¿Qué pasa? ¿No te fías?
- M – Sí, hombre, sí. Anda, traigo a Laura y... algo más.
- R – (a Mariano) No, no te molestes. (Mira a Pepe), ¿este fin de semana?
- P – (asintiendo) Sí (mira a Mariano)... ¿el sábado?
- M – Sí, estupendo.
- P –Vale, venid a eso de las dos.
- M –Muy bien. Bueno, pues nos vemos el sábado.
- P –Venga, ¡hasta luego!
- R –¡Hasta luego!
- M –Chao.

En la conversación se ponen de manifiesto unos contenidos comunicativos concretos, principalmente saludos, presentaciones, invitación y aceptación a la misma. Otros contenidos, más marginales, son las referencias al pasado, el establecimiento de la hora y el lugar de la invitación (con su extensión a otra persona), el humor sobre la lasaña, el rechazo cortés a un ofrecimiento... Todos estos contenidos se dibujan sobre un escenario convencional, en un lenguaje no menos convencional. Reconocemos las secuencias que inician o cierran los turnos de habla muy fácilmente, pues se repiten mucho en el habla cotidiana. Es un texto que, estéticamente, no aporta nada nuevo, es más, todo lo que dice, incluso la broma, parece desgastado. Pero precisamente la frecuencia real de uso de estas fórmulas lo hacen didácticamente valioso para cursos iniciales,

aunque contenga tiempos verbales que, convencionalmente, no se estudian hasta más tarde. Veamos qué tipo de actividades se pueden desprender de este texto.

### 3.2.1. Puzzle.

Actividad por grupos de tres (ampliable si la clase es numerosa). Se divide el texto en fragmentos, colocando los turnos de habla desordenados, pero en orden cronológico (fig. 8-11).

Figura 8-11. Puzzle en torno a un texto.

<p>P- ¡Hola, Mariano! *****</p> <p>R- Ya me ha hablado Pepe de ti. ¿Tú estudiabas con él en la universidad, no? *****</p> <p>M- ¿Tú? (a Pepe. Sonríe) *****</p>	<p>M- ¡Hombre, Pepe! ¿Qué tal? *****</p> <p>R- Oye, ¿por qué no vienes algún día a comer? *****</p> <p>P- Claro, y trae a tu novia, y la conocemos. *****</p>	<p>P- Bien... Mira, ésta es Rocío, mi mujer. *****</p> <p>R- Encantada [besos]. *****</p> <p>M- Sí, éramos compañeros. ¡Cómo ha pasado el tiempo! *****</p>
<p>M- ¡Ah! he oído hablar de ti. ¡Al fin nos conocemos! *****</p> <p>P- ¡Y que lo digas! Mira, esta es nuestra nueva dirección (le entrega una tarjeta). *****</p> <p>M- Sí, estupendo. *****</p>	<p>M- Mucho gusto [besos]. *****</p> <p>P- Sí, no ha cambiado. *****</p> <p>M- Sí, hombre, sí. Anda, traigo a Laura y... algo más. *****</p>	<p>P-Vale, venid a eso de las dos. *****</p> <p>P -Venga, ¡hasta luego! *****</p> <p>R-¡Hasta luego! *****</p>
<p>M- ¡Ah!, gracias. El teléfono es el mismo, ¿no? *****</p> <p>P- Bueno... (con cara de sorpresa). *****</p> <p>R- (a Mariano) No, no te molestes. (Mira a Pepe), ¿este fin de semana? *****</p>	<p>M- Pues venga... muy bien! Oye, pero también podríamos ir a un restaurante... *****</p> <p>P- ¿Qué pasa? ¿No te fías? *****</p> <p>P- (asintiendo) Sí (mira a Mariano)... ¿el sábado? *****</p>	<p>R- Nada, nada, no te preocupes. Pepe hace una lasaña... buenísima! ¿A que sí? (mirando a Pepe) *****</p> <p>M-Muy bien. Bueno, pues nos vemos el sábado. *****</p> <p>M-Chao. *****</p>

La actividad tiene como objetivo la comprensión del significado semántico y funcional de los enunciados de un diálogo y el desarrollo de la competencia discursiva. La destreza principal es la lectura, y el procedimiento consiste en descodificar los fragmentos de texto individualmente y establecer las negociaciones necesarias, en común,

para reelaborar el diálogo original. Cada alumno dispone de tres fragmentos, dados al azar, que deberá leer e intentar comprender. El trabajo es tanto individual como cooperativo.

La primera parte, individual, consiste en la descodificación lingüística de los enunciados (fig. 8-12). Fácilmente advertimos que no se puede extraer un significado coherente de las piezas aisladas, ya que son turnos de habla desordenados, debidamente separados por la línea de asteriscos. Se pretende que el alumno ponga en marcha procesos inductivos que le hagan imaginar una situación (que desconoce) a partir de datos lingüísticos desordenados, hacer hipótesis sobre el sentido y localización de cada intervención y familiarizarse con un registro coloquial. Es posible, debido a la localización más usual de los contenidos en los libros de texto, que algunas formas lingüísticas (tiempos verbales sobre todo) sean desconocidas por el estudiante. Sería contraproducente, por el ritmo de la tarea, detenerse gramaticalmente en cada una de ellas, por lo que habría que centrarse sobre todo en su significado. Como es obvio, no se persigue en esta parte la comprensión total de los enunciados, ya que sólo se comprenderán cabalmente una vez se haya reconstruido el discurso en el que aparecen. La idea es que el alumno sea consciente de la importancia del discurso, del contexto situacional como elemento imprescindible para comprender el significado de los enunciados, de actos de habla reales donde el análisis y la comprensión gramatical y semántica total no es suficiente para la comprensión. La ayuda del profesor, pues, no puede ser extensa. Si el estudiante pregunta por "digas" en la expresión "¡y que lo digas!", no procede explicar el subjuntivo, sino simplemente dar otro significado como "sí, es verdad". Entre los estudiantes chinos es común que deseen conocer el significado de cada morfema, pero en esta actividad es suficiente con proporcionar correlatos semánticos o simplificaciones. Si el estudiante pregunta por el significado de "ha" en "ha hablado", el profesor puede indicar que "ha hablado" es una unidad, pasado de "hablar". Se pueden predecir algunas de estas ayudas antes de hacer la actividad, pudiendo utilizar después la pizarra para aclarar (de esta forma simple) algunos significados.

Figura 8-12. "Puzzle". Actividad 1.

**1. Tienes tres partes desordenadas de un texto: una conversación entre tres personas. Cada parte contiene tres intervenciones; no son consecutivas, pero sí cronológicas. Lee las intervenciones individualmente y trata de comprender los enunciados. Puedes pedir ayuda a tu profesor. ¿Se te ocurre de qué puede tratar la conversación?**

下面给出三段顺序打乱了的一篇三个人之间的对话。每段都有三小节，它们的顺序是不连续的，但却是按照时间先后排列的。请先自己阅读并试图理解这些对话。如需帮助，可以向老师提问。你能说出这段对话的整体主题是什么吗？

La segunda parte es un trabajo de colaboración (fig. 8-13). Consiste en descubrir los significados que ha descodificado el resto de los compañeros del grupo, dando paso a la identificación de los procesos discursivos necesarios que construyen la coherencia del texto. Éstos sólo se pueden inferir en función de las hipótesis que los estudiantes deben hacer para encontrar los enunciados inmediatamente anteriores y posteriores a los tres que les ha correspondido. Para ello, es necesario que la atención no se centre sólo en el significado literal del resto de enunciados, sino en la intención comunicativa de los protagonistas. Por ello, la evaluación de los alumnos no se basa únicamente en la solución del puzzle, sino en qué medida han identificado la situación, lo que ocurre comunicativamente.

Figura 8-12. "Puzzle". Actividad 2.

**2. Con los miembros de tu grupo, reconstruid la conversación. Podéis comenzar por el principio y el final, y buscar los enunciados que van justo antes y después de cada intervención. Notad que un mismo personaje no puede intervenir consecutivamente. Preguntad a vuestros compañeros el significado de sus fragmentos.**

和你同小组的成员重新组织这段对话。你可以从开头或结尾开始，找出你前后的对话内容。请注意同一个角色一次只能表达一个小节。请向你的组员询问他们分配的对话部分是什么意思。

### 3.2.2. Juego de voces.

Esta actividad consiste en un ejercicio de entonación y en la lectura dramática del texto anterior. En grupos de tres, los estudiantes ponen voces a los personajes Pepe, Mariano y Rocío, lo que implica prestar una atención especial a la entonación, la expresividad, y a las características culturales de la comunicación no verbal.

Después de una primera lectura dramática del texto por parte del profesor, se hace un ejercicio de entonación que puede ser muy divertido. El profesor selecciona

varios enunciados del diálogo (no necesariamente turnos de habla completos) y reproduce en voz alta el tono silábico y la entonación, pero empleando sólo la sílaba "na". Los estudiantes tienen que asociar la entonación a una serie de enunciados del texto. Para adecuar el ejercicio a la extensión del texto, se puede indicar que las entonaciones pertenecen a los enunciados de un personaje, o bien que está en unas líneas determinadas. La mimesis de los estudiantes puede estar acompañada por gestos, lo que causará cierta hilaridad, pero, si tenemos en cuenta la práctica habitual de las repeticiones (individuales y en coro) en las aulas chinas, podemos enfocar la dirección de la mimesis con la seriedad de un procedimiento valorado, atendiendo a la pronunciación correcta y sin necesidad de exagerar la entonación. Una extensión del ejercicio sería asociar la entonación a significados expresivos (sorpresa, disgusto, alegría, etc.).

Una vez adjudicados los roles de los personajes por grupos de tres, se hacen lecturas dramáticas, que son semi-escenificaciones, algo parecido a la forma de los primeros ensayos de las representaciones teatrales, donde el director da instrucciones y consejos sobre la actuación. En el aula, el profesor-director evalúa no sólo la pronunciación correcta (tema "serio") como la expresividad (no menos serio, pero que, mal tratado, puede ser irrisorio para los chinos). Un segundo paso es que, además de la expresividad verbal, se tenga en cuenta la expresividad corporal (gestos). Para ello, es conveniente que los estudiantes estén dispuestos como se suponga están los personajes del texto (en este caso, de pie, Pepe y Rocío Juntos, Mariano en frente). Se puede leer también, pero tiene que ser más rápido que antes, algo parecido a la técnica de mirar el texto, levantar la mirada y, teniendo en cuenta a quién dirigirse y cómo hacerlo, decir en voz alta y expresiva los enunciados.

El ejercicio de lectura dramática estimula a los estudiantes a producir actos de habla que no son exactamente una copia del texto. Diría muy poco de la labor interpretativa de los actores afirmar que simplemente reproducen un texto, y que su entonación, ritmo y expresión son secundarios. De forma similar, lo que "se añade" a todo tipo de información referencial, de hechos o de sentimientos, en la comunicación real, es un contenido tanto personal como cultural sin el cual no podríamos identificarnos como



personas. Ligada a la naturaleza del lenguaje y reflejo de lo que somos, la forma de expresión no puede desvincularse de la acción comunicativa, y por tanto su atención en el aula debería ser tan importante o más que la que reciben las reglas gramaticales impersonales, frías y sin alma que pueblan las páginas de los libros de texto. La clase puede ser un escenario donde se ensayen actuaciones de personajes interpretados por estudiantes que, en un futuro, dejarán de ser ficticios. Si en esas actuaciones se practican funciones comunicativas no verbales, además de las funciones verbales "obligadas" según los programas, el aprendizaje de lenguas tendrá una característica más que lo acercará a la expresión personal, y por tanto, significativa, del alumno.

### **3.3. Contraste de culturas.**

En la enseñanza de lenguas se han tratado los contenidos culturales desde varios ángulos, según se entienda la cultura como una serie de productos artísticos o intelectuales, o según englobe los modos de pensar propios de una comunidad, sus expectativas, asunciones y convenciones. En cualquier caso, importa que el alumno reciba una información cultural (por lo menos, básica) que sirva como marco explicativo de los modos en que se lleva a cabo la comunicación, según los distintos registros posibles, en las comunidades hispanas. Pero en el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, y especialmente en el contexto chino, también importa que los hispanohablantes con los que los estudiantes se pondrán en contacto en un futuro conozcan elementos culturales chinos, que los futuros graduados de español podrían "traducir" sin riesgo de caer en malentendidos. En este sentido, es de especial relevancia prestar más atención al contraste cultural en las aulas, ya que aún existen muchos vacíos en esta comunicación intercultural, movida por objetivos pragmáticos (instrumentales) que dejan a un lado muchas convenciones sociales, dando lugar a malentendidos comunicativos que se podrían superar con una atención más detenida y abierta del tipo de argumentación y de discursos propios de las culturas occidental y oriental. En el caso de la cultura china se han señalado algunos conceptos prototípicos, que muchas veces caen en el tópico, pero que (incluso por eso mismo) merecen un análisis y un comentario más amplios del que se pueda extraer información para las aulas. El típico decir "sí" cuando quieren decir "no";

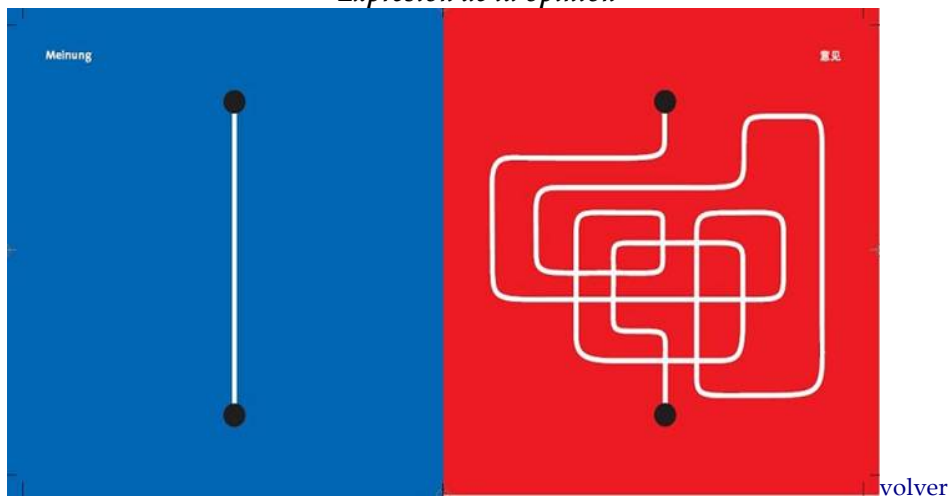
las sonrisas de vergüenza; la importancia de las relaciones interpersonales (*guan xi*) en la comunicación; la exposición de causas y circunstancias antes del tema principal; el examen minucioso y exhaustivo antes de tomar decisiones; la evitación de las críticas directas en público; la preocupación de guardar la cara; la modestia cultural que obliga a no sobresalir individualmente.... son aspectos socioculturales que están en la mente de todos los chinos y que merecen una atención especial, no sólo para que el profesor los considere en el transcurso de su enseñanza, sino como material susceptible de explicarse contrastivamente con el fin indicado de evitar malentendidos interculturales en situaciones futuras reales. Las actividades comunicativas y las tareas son un marco propicio para el desarrollo de la comunicación en los encuentros culturales, o lo que se ha denominado *competencia intercultural*.

En 2007, Yang Liu creó una caracterización iconográfica de las diferencias entre la cultura china y alemana, no carente de humor, pero bastante acertada. La obra, expuesta públicamente y ya famosa, *Ost trifft West* (Oriente encuentra a Occidente), "pletórica de fuertes cargas conceptuales de viso antagónico —señala Hernández Pérez, 2008— permite advertir todo un sistema de preferencias, costumbres, e incluso ideológico, presentes en dos tradiciones de civilización". Lo cierto es que gran parte de los rasgos "alemanes" son extrapolables a la mayoría de los países occidentales, del mismo modo que Japón, Corea, Vietnam, etc. compartirían las mismas características que China en esta caracterización. La inclusión de esta serie como material didáctico en las aulas chinas es perfecta, pues permite descubrir muchas diferencias culturales de un solo vistazo. Algunas de ellas no se dan si comparamos la cultura china con la española, como el horario, o el ruido en los bares. Los dibujos son idóneos para que los estudiantes describan estas diferencias, por lo que su presencia en las siguientes actividades tendrían un carácter protagonista. A continuación se presenta, en **negritas**, las actividades que podría encontrar el alumno, manteniéndose en letra normal una guía didáctica y algunos comentarios.

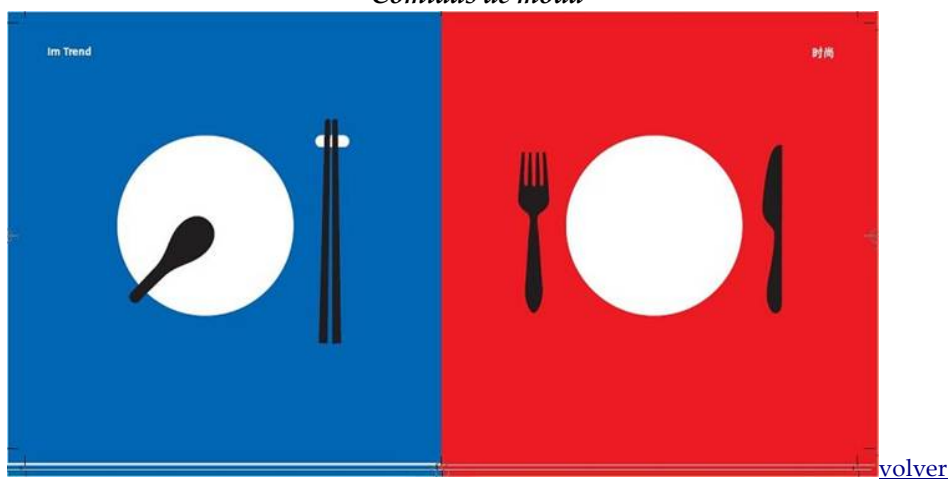
Figura 8-13. *Ost trifft West* (Yang Liu, 2007). Actividad 1 de "Contraste de culturas".

1. Mira estos dibujos sobre las diferencias entre las culturas alemana (en azul -izquierda) y china (en rojo -derecha):

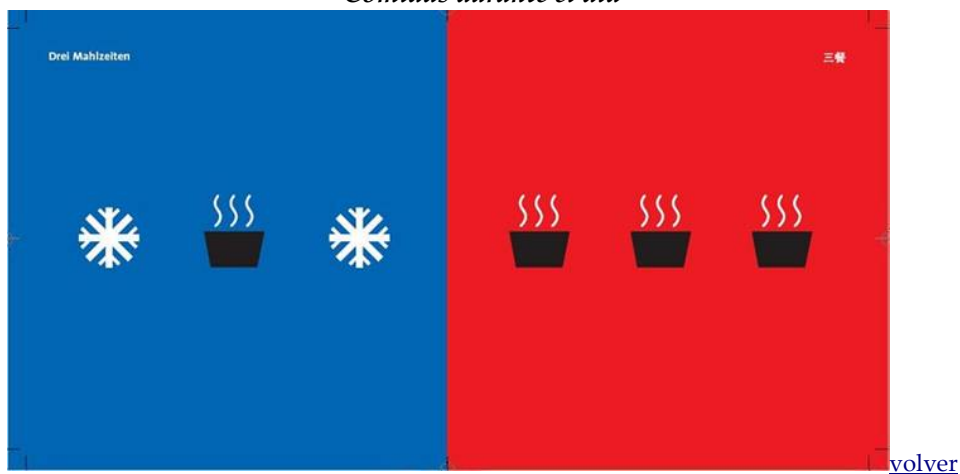
*Expresión de la opinión*



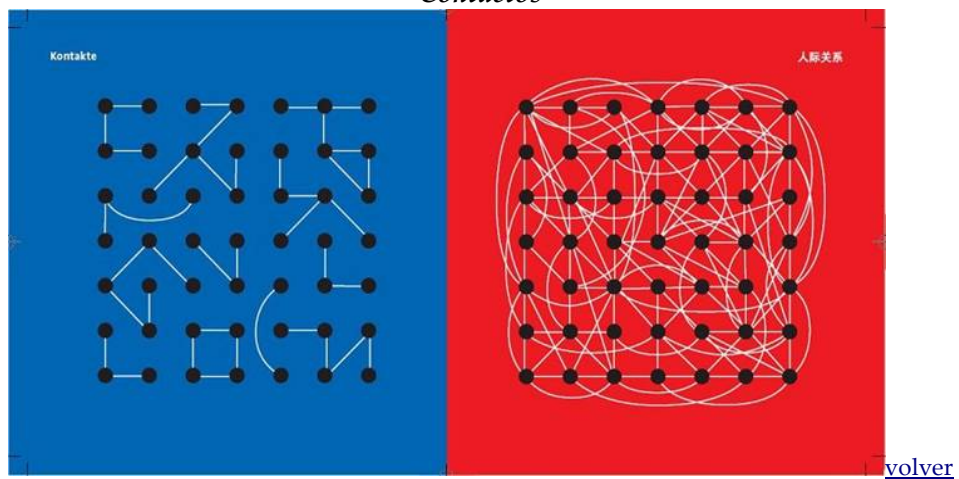
*Comidas de moda*



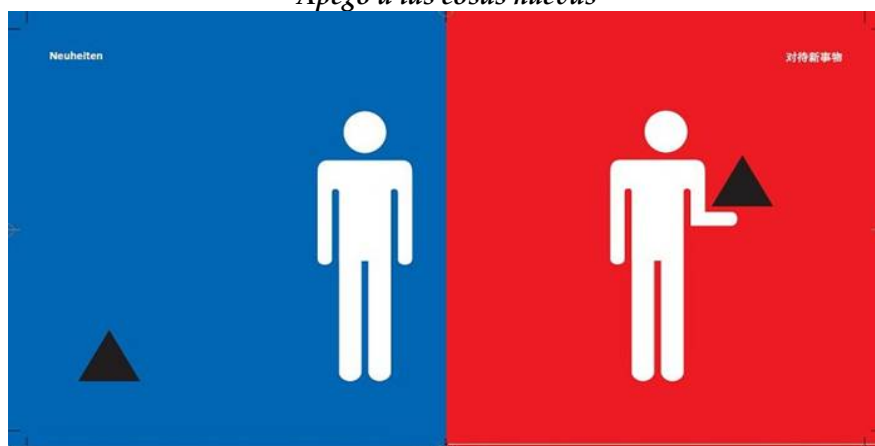
*Comidas durante el día*



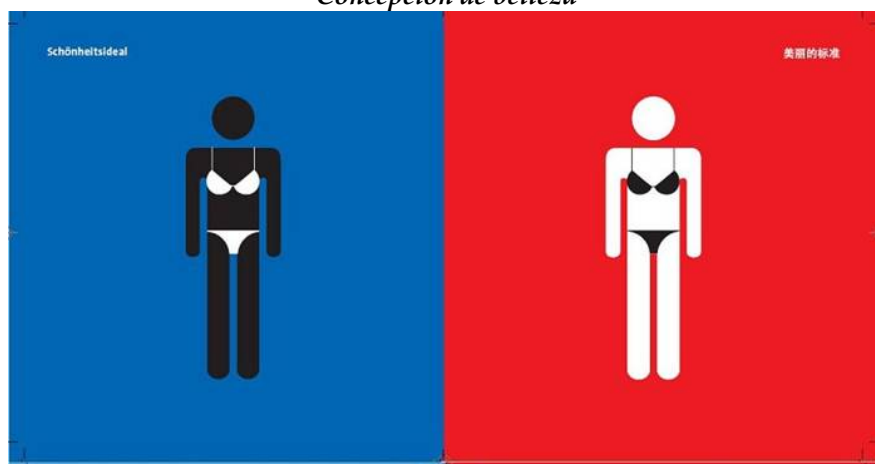
*Contactos*



*Apego a las cosas nuevas*



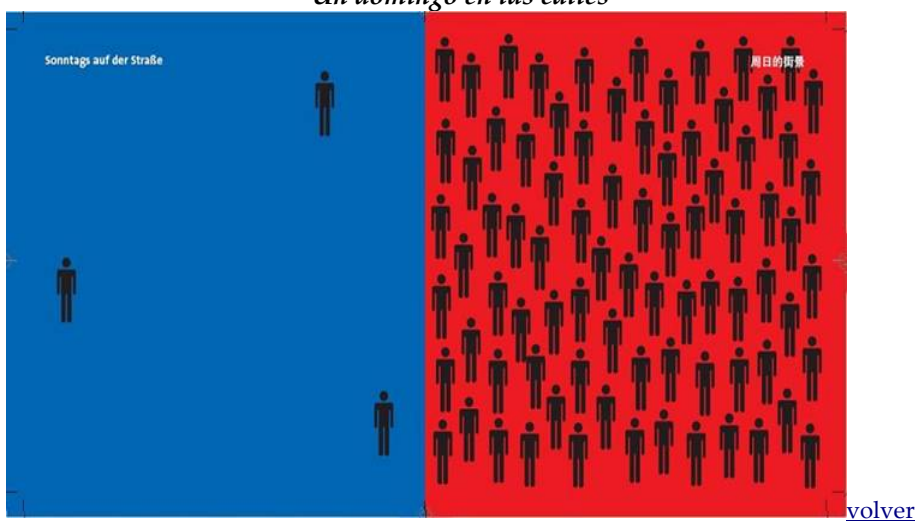
*Concepción de belleza*



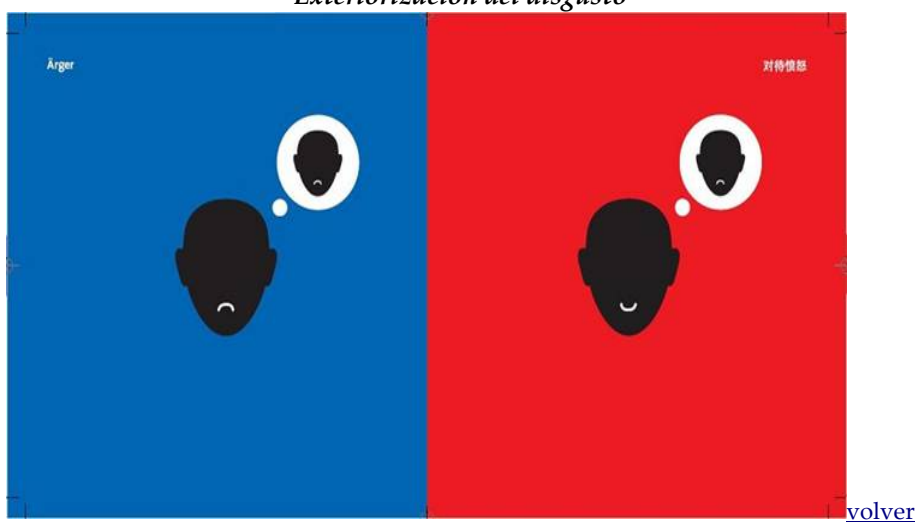
*Remedio para el dolor de estómago*





*Un domingo en las calles*



*Exteriorización del disgusto*

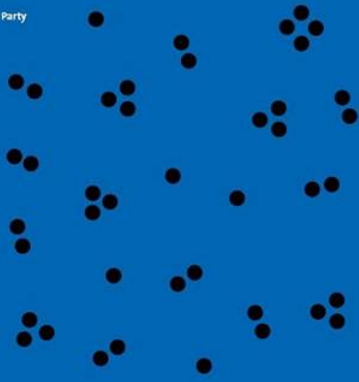



*Estilo de vida*

<p>Lebensstil</p> 	<p>生活方式</p> 
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

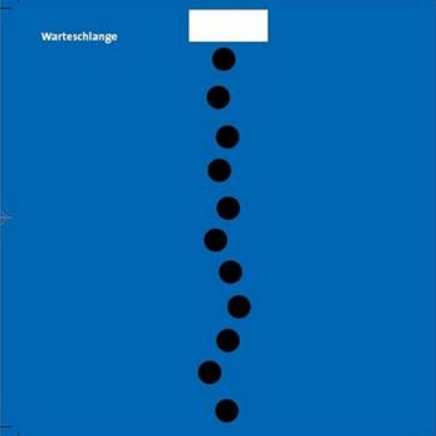

[volver](#)

*Durante las fiestas*

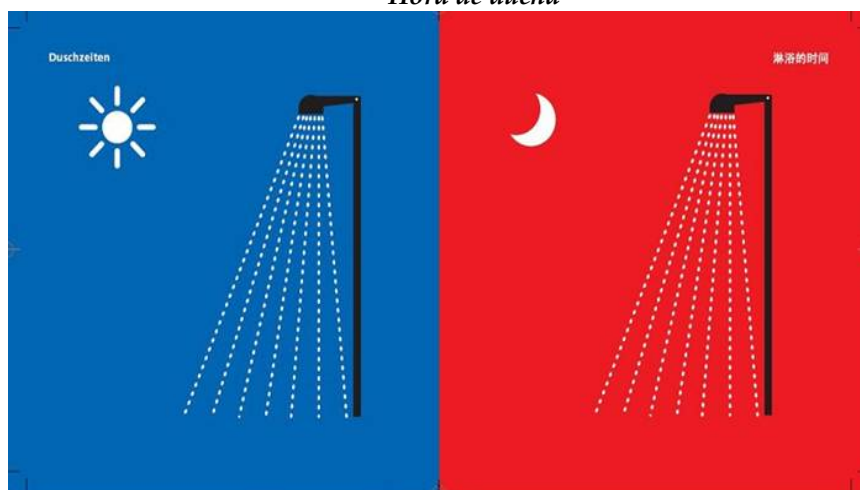
<p>Party</p> 	<p>聚会</p> 
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

[volver](#)

*Disposición para hacer cola*

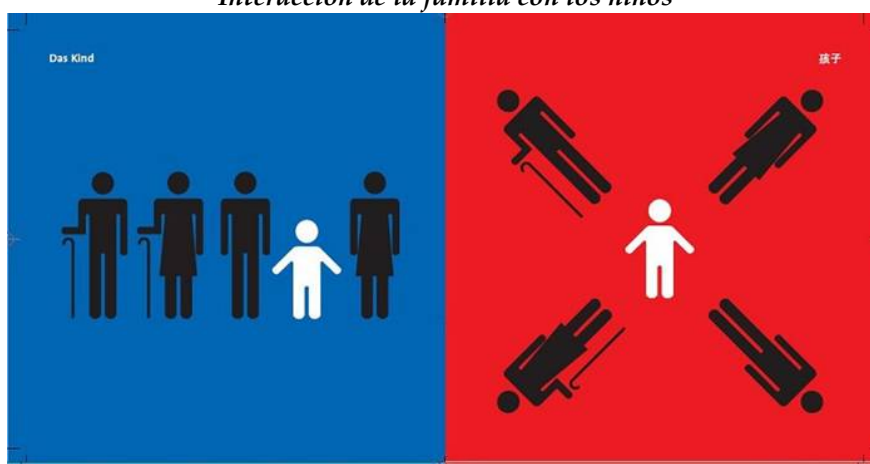
<p>Warteschlange</p> 	<p>排队</p> 
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

*Hora de ducha*

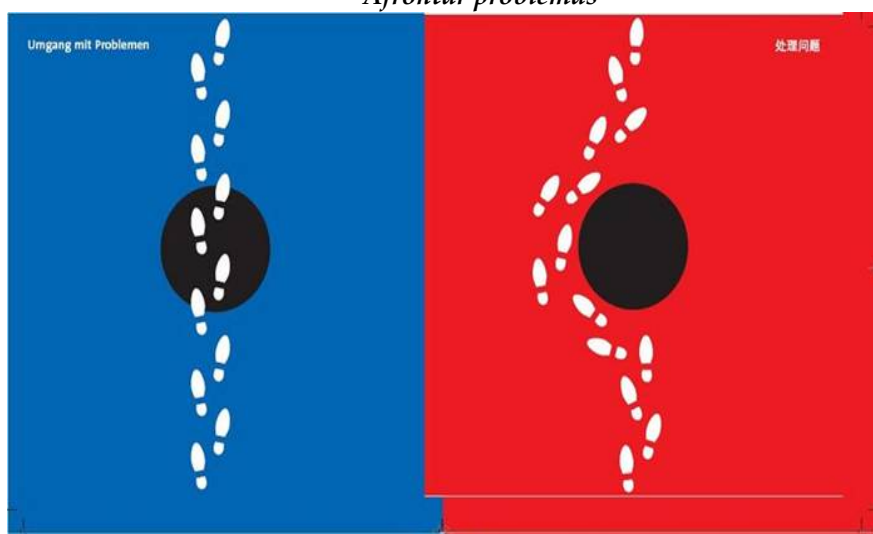


[volver](#)

*Interacción de la familia con los niños*

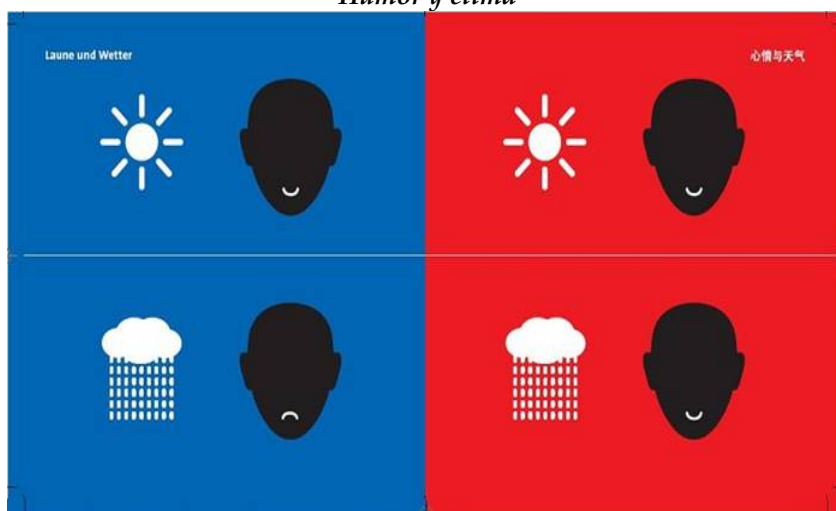


*Afrontar problemas*

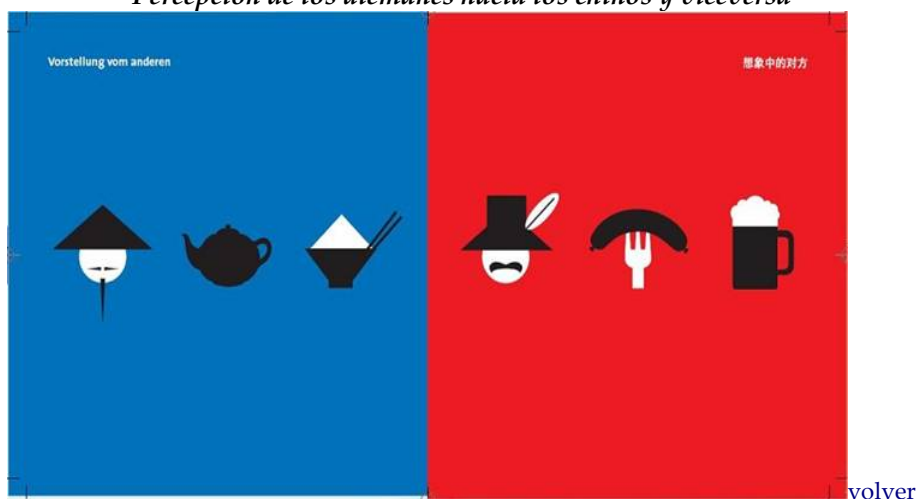


[volver](#)

*Humor y clima*

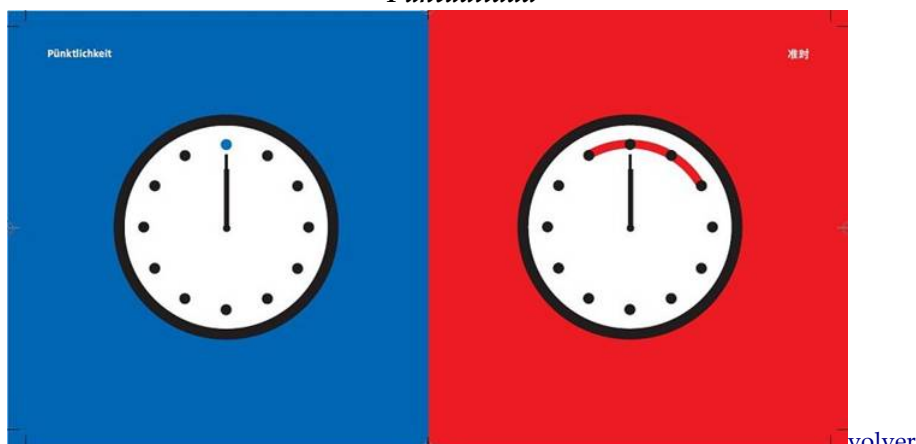


*Percepción de los alemanes hacia los chinos y viceversa*



[volver](#)

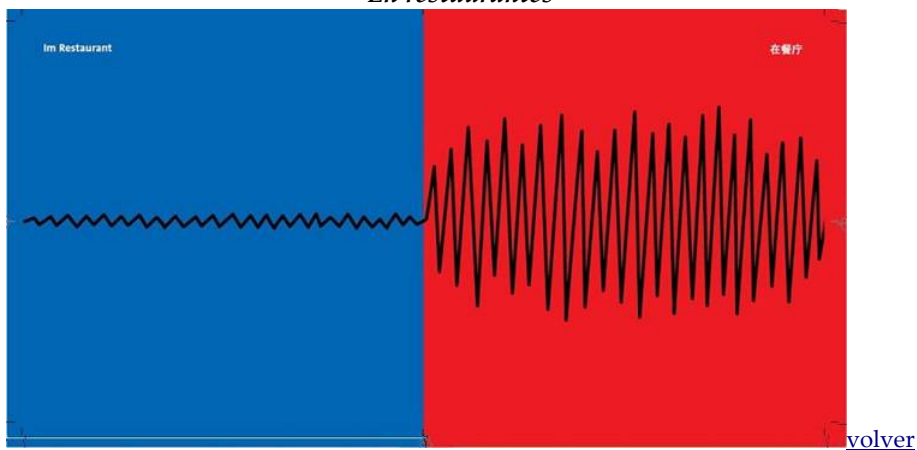
*Puntualidad*



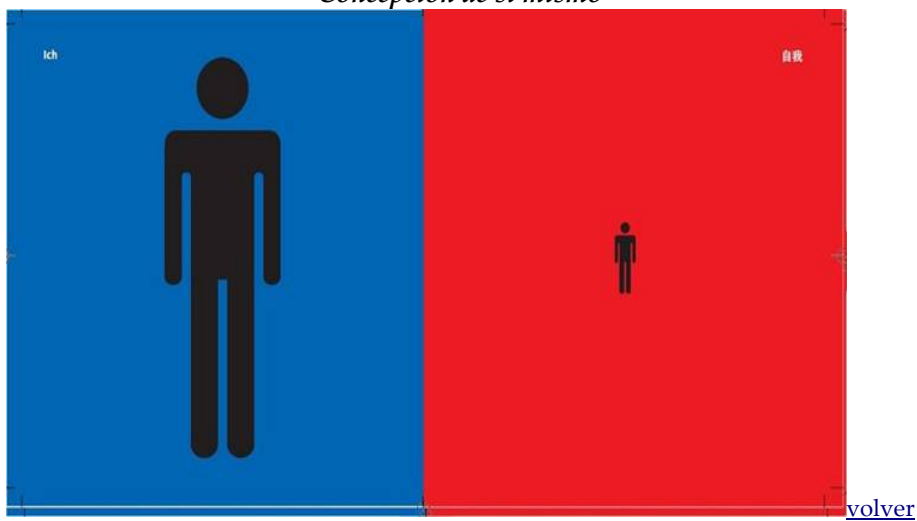
[volver](#)



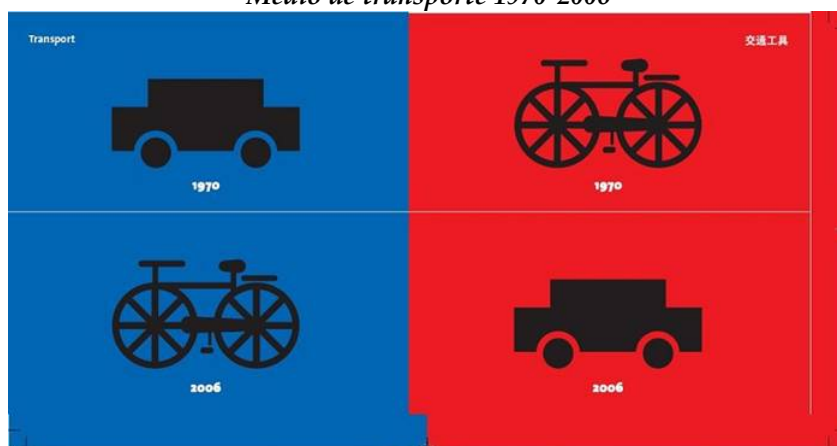
*En restaurantes*



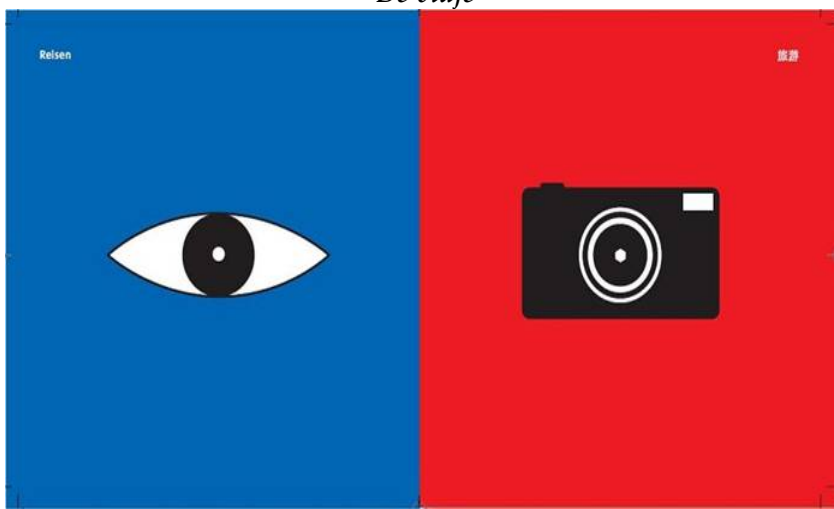
*Concepción de sí mismo*



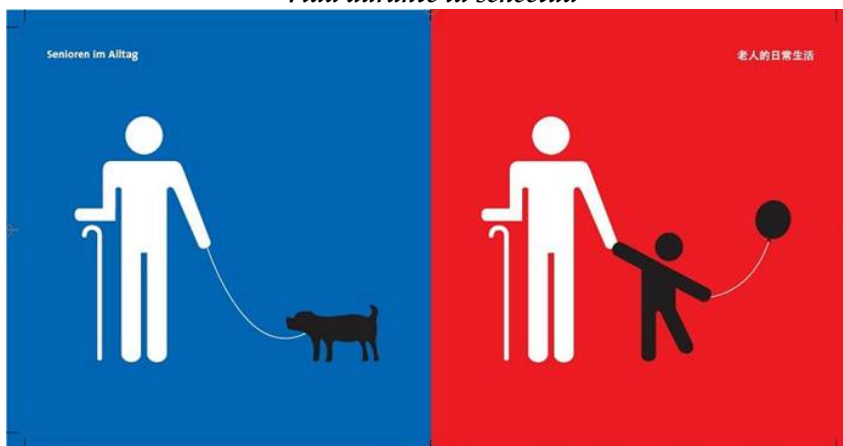
*Medio de transporte 1970-2006*



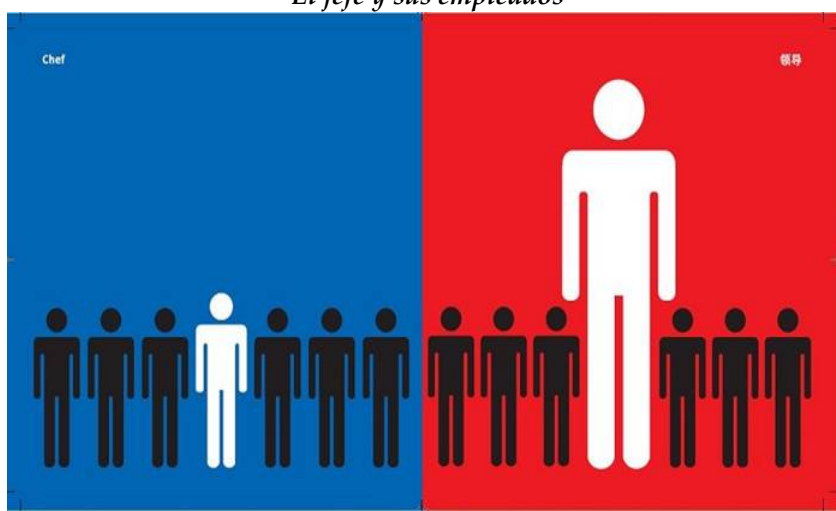
*De viaje*



*Vida durante la senectud*



*El jefe y sus empleados*



Fuente: <http://sociologiac.net/2008/02/24/conceptualizacion-iconografica-cultura-alemana-vs-cultura-china/>

Cada uno de los pares de dibujos daría para bastantes temas de conversación y tareas en que se pusieran de manifiesto las diferencias culturales. En principio, los pares de dibujos se pueden clasificar según unos temas comunes, lo que sugiere una segunda actividad para los alumnos (fig. 8-14).

Figura 8-14. Actividad 2 de "Contraste de Culturas".

**2. Clasifica los dibujos según estos temas: comunicación, comidas, acciones habituales, relaciones sociales y modas. ¿Se te ocurre otro tema?**

La puesta en común de los resultados de esta actividad puede ser muy interesante, ya que algunos temas se relacionan entre sí y pueden surgir debates espontáneos sobre la idoneidad o no de incluir algunos dibujos en un determinado tema, o bien discutir la posibilidad de que se encuentren en más de uno. Es importante referirse a los dibujos por su título, lo que ayuda a identificarlos mejor. Otra ventaja es que, por asociación, los títulos pueden dar pie a otras situaciones del mismo tipo, con las cuales merecería la pena comprobar si hay o no un contraste cultural.

Para ajustar los contrastes culturales entre China y España, hay que modificar algunos dibujos. El contraste del ruido *en los restaurantes*, curiosamente, no se daría, una característica compartida, como la *puntualidad*, que merecen la pena señalar (fig. 8-15):

Figura 8-15. Actividad 3 de "Contraste de Culturas".

**3. ¿Piensas que las costumbres y modos de pensar alemanes son iguales que los españoles? ¿Habría algún apartado semejante entre las culturas china y española? Dibuja tu propia versión de "Percepción de los españoles hacia los chinos y viceversa".**

La siguiente actividad se centra en la descripción verbal de estos contrastes. Se pueden elegir todos o algunos, según los que queramos utilizar teniendo en cuenta el conjunto de actividades anteriores (como puede ser el de las comidas en España) o cualquier otro que queramos introducir para unas actividades posteriores. En cualquier caso, es oportuno hacer una pausa en el desarrollo comunicativo de la actividad para introducir o recordar el funcionamiento de los marcadores discursivos que se pueden emplear en estas descripciones comparativas: *en cambio, a diferencia de, por el contrario, sin embargo, por lo demás, ahora bien, antes bien, al contrario...* Conviene seleccionar algu-

nos de estos marcadores para trabajar con ellos, algo que también se podía haber hecho con anterioridad. Una serie de actividades previas, centradas en algunos marcadores discursivos que intervienen en los debates, puede ser la que propone Marchante (2004). Estas unidades lingüísticas son fórmulas que no requieren un análisis morfológico preciso, sino la asociación a un significado pragmático para ser comprendidas en uso. La autora selecciona una serie de marcadores contraargumentativos y ofrece una primera clasificación en dos grupos, los marcadores que presentan un contraste o contrariedad (*por el contrario, por contra, en cambio*) y los que eliminan o modifican una conclusión que pudiera inferirse anteriormente (*no obstante, sin embargo, eso sí, ahora bien, con todo*). Después, ofrece una explicación que puede trasladarse al contexto del aula con varios ejemplos que resaltan la posibilidad o no de conmutar los marcadores. La presentación formal está articulada en forma de reglas: acerca de los signos de puntuación que acompañan a los marcadores y según su ubicación en los enunciados (inicial, en medio o final). Estos datos importan en la medida en que ayudarán a los estudiantes a identificar y a producir los marcadores en el transcurso de una conversación o un debate, que es el género elegido por la autora para una actividad final. Tras una primera actividad centrada en las reglas formales de cada marcador (ejercicio de asociación según las reglas de signos de puntuación y de movilidad sintáctica), se pasa a una actividad de selección múltiple para asegurar la comprensión. Teniendo frescos, pues, estos elementos fundamentales para organizar el discurso, los alumnos pueden realizar la siguiente actividad (fig. 8-16). Como indicaba, quedan abierta la posibilidad de centrarse en un grupo sólo, según el desarrollo de los conocimientos previos y los objetivos posteriores:

Figura 8-16. Actividad 4 de "Contraste de Culturas".

**4. Describe brevemente los dibujos, incluidos los modificados según la cultura española, teniendo en cuenta los siguientes marcadores: *en cambio, a diferencia de, por el contrario, sin embargo, por lo demás, al contrario.***

Anteriormente hemos tratado el tema de las comidas, pero no hemos mencionado el rasgo que indica Yang Liu en [comidas durante el día](#). Una de mis sorpresas al ir a China por primera vez fue que, en muchos locales de servicios (desde agencias a peluquerías), me servían, muy amablemente, un vaso de agua que, al acercarla a la boca,

estaba bien caliente. Cuando me la daban yo no sabía si agradecerlo o concluir que me estaban tomando el pelo. Pronto descubrí que todo el mundo bebe agua caliente, incluso en verano (aunque yo sigo prefiriendo el agua fría, incluso en invierno). Las [\*comidas de moda\*](#) ponen de manifiesto el carácter exótico que se percibe en probar platos de culturas lejanas, lo que en el caso de un contraste entre China y España queda reflejado en la abundancia de restaurantes chinos en España, y la creciente presencia de restaurantes españoles en China. Una actividad-experiencia no incluida anteriormente, pero que se ha puesto en práctica por profesores españoles, es la de ir con los alumnos a algún restaurante español, lo que acerca de forma motivadora al conocimiento, mediante la experiencia de la degustación, de platos españoles. Igualmente, se puede dar información sobre los restaurantes chinos en España, y sus diferencias respecto a los autóctonos. En cuanto a los [\*remedios para el dolor de estómago\*](#), aunque últimamente me he encontrado con casos en que se recomienda coca-cola, hay que tener presente que la cultura de las infusiones en España goza de una tradición bastante larga; no tanto de té como de manzanilla. Tal vez este parecido sea más remarcable que la diferencia dibujada en el caso del contraste Alemania-China.

Además de las comidas y bebidas, un tema distinto nos llevaría a otros hábitos cotidianos, como [\*la hora de la ducha\*](#). No es raro que los estudiantes se extrañen cuando las actividades que tratan sobre las acciones habituales, en los manuales españoles, siempre sitúen la ducha al comenzar el día. [\*Un domingo en las calles\*](#) también muestra una diferencia experimentada entre España y China. La soledad de las calles en España, y la multitud de las calles chinas durante un domingo se explica porque en España (y en los países europeos) las tiendas están cerradas, mientras que en China permanecen abiertas. Para un chino, esta costumbre es completamente incomprensible, lo que tiene cierta lógica: si los domingos, como en España, no se trabaja (en las empresas que no tienen servicios de venta al público), se tendrá más tiempo para ir de compras que durante los días de la semana. De hecho, los sábados y los domingos son los días que más compras se hacen en China.

Un tema de mayor calado, al que se deberían dedicar páginas y páginas para diseñar actividades de conversación, es el que podemos englobar bajo el título de *comunicación*. Podemos seleccionar varios sub-temas según los iconos de la autora que, además de dibujar un perfil bastante fiel de la realidad social y personal en la comunicación occidental y china, hacen pensar (y dan que pensar) en una interrelación entre los lados correspondientes a una misma cultura. El contraste de *contactos* refleja bien la importancia de las relaciones sociales (*guan xi*) en China. Tal es así que el alcance de la comunicación interpersonal está más determinado por el tipo de relación social que por los deseos individuales de expresión. Esto también tiene que ver con la gran valoración de la modestia, el evitar sobresalir por encima de los demás (*concepción de sí mismo*), asunto que se relaciona tradicionalmente con el valor confucionista de la armonía social, y que supone la raíz cultural del colectivismo, rasgo que se suele oponer al individualismo occidental (*estilo de vida*). Un reflejo social de este rasgo lo encontramos en las reuniones informales de amigos y familiares, donde el concepto de *fiesta* se asocia a la participación de todos entre sí, en oposición a la formación de grupos pequeños de Occidente. El corro único refleja exactamente la disposición, en los restaurantes, de los comensales en las comidas o cenas familiares, donde incluso los alimentos se comparten colocando las fuentes de comida en un disco giratorio sobre la mesa. El comportamiento en la mesa tiene también rasgos diferentes entre las dos culturas: mientras que para los chinos pedir con insistencia que se coma o se pruebe un plato refleja un comportamiento convencional de buenas maneras, seguido de una respuesta positiva en signo de concordia, los occidentales suelen antes preguntar si se desea tomar esto o aquello, sin insistir demasiado, lo que podría resultar cargante.

Como ya vimos en el capítulo VI, tanto el tipo de relación alumno-profesor (respeto y obediencia del alumno; transmisión de saber y modelo de conducta del profesor) como el evitar sobresalir por encima de los demás es determinante para entender ciertas reticencias de los estudiantes para comunicarse en el aula. A estos aspectos, podemos añadir los tipos de discursos relacionados con la *expresión de opinión*, cuya forma indirecta me hace pensar lo siguiente: si en la formulación de una opinión, el estudiante tiene

en su mente un esquema parecido a este laberinto, es perfectamente comprensible que, ante una pregunta del profesor que pide su opinión sobre un tema con cierta polémica, el alumno no sepa responder y se bloquee, ya que no pertenece a un registro formal y educado dar una opinión directa, y menos a un profesor. Si el esquema cultural, para opinar, exige una argumentación, una descripción de circunstancias relacionadas con el tema, etc., la producción lingüística necesaria es mucho mayor que la opinión directa "me parece bien" o "está muy mal". En este caso, pues, se presenta un *problema que se suele afrontar* con más pasividad y evitación que decida y activamente. Relacionado con la evitación de problemas, que favorece el devenir de una armonía social cuya ruptura puede hacer "perder la cara", la *exteriorización de disgusto* o vergüenza no se suele manifestar como en Occidente, lo que parecería demasiado rudo, sino mediante un mecanismo de defensa aparentemente opuesto (como una sonrisa). Tal es el caso de la profesora María (Ouyang y Dow, 2005) que comentábamos en el capítulo VI (2.2.5), quien señalaba su perplejidad ante una aparente aceptación de sus clases comunicativas por parte de sus alumnos, cuando en el fondo éstos pensaban lo contrario de la jovialidad que manifestaban.

Los iconos de Yang Liu pueden aportar una información rápida y muy valiosa tanto para los profesores como para los alumnos. Van más allá del estereotipo (tema que, por cierto, está recogido en el dibujo sobre la *percepción cultural recíproca*) y, lo más importante, hacen pensar y favorecen un comentario, como el de arriba. Desde mi punto de vista, ha resultado una actividad muy grata ayudarme de los dibujos para resumir un conocimiento conceptual que, aunque claro, no estaba tan cohesionado en su exposición como lo puede estar con este soporte gráfico. Este resultado invita a considerar la utilidad de los iconos conceptuales en la enseñanza, un aspecto que ya está siendo desarrollado por la Gramática Cognitiva para las explicaciones de la lógica de una lengua mediante representaciones gráficas.

La siguiente actividad (fig. 8-17) es como la anterior, pero centrada en uno de los temas. La elección del mismo puede depender de muchas cosas: de las actividades que

vamos a desarrollar después, de lo que los alumnos encuentren más interesante, de lo que sea necesario reforzar... Puede enunciarse como una actividad abierta:

Figura 8-17. Actividad 5 de "Contraste de Culturas".

**5. Elegid, con vuestro profesor, uno de los temas de la actividad 2 y haced un comentario más extenso, intentando relacionar los dibujos agrupados bajo ese tema.**

En esta propuesta, se selecciona el tema de la comunicación por ofrecer una marco idóneo para llevar a cabo un debate posterior cuyo tema también se puede negociar con los estudiantes. La forma oral, en la que todos tengan la oportunidad de participar y compartir impresiones (sin olvidar la atención a la forma en el empleo de marcadores), es tal vez la más indicada para este ejercicio. El profesor puede incluir ejemplos o anécdotas que manifiesten malentendidos comunicativos con chinos, y pedir a sus estudiantes que cuenten alguna anécdota con este mismo tema entre hispanohablantes u occidentales en general. A medida que avanzan las intervenciones, y según se requiera comunicativa y formalmente, se pueden hacer altos, explicar brevemente alguna cuestión relacionada con el vocabulario y las formas discursivas, etc. El profesor puede retomar el hilo de la conversación intentando que todos contribuyan en el detalle de esa descripción contrastiva, recordando los resultados de la actividad 2 y extendiéndolos o pidiendo especificaciones según crea oportuno.

Esta serie de actividades se puede pensar como previa a una tarea final, que puede ser de muchos tipos. En esta propuesta concreta, he elegido como tarea final un debate acerca de un tema de actualidad con cierta polémica: las protestas en Tíbet en relación a los Juegos Olímpicos de Pekín-2008, que incluiría la posible manipulación informativa de los medios de comunicación occidentales. Un tema peliagudo, pero no necesariamente imposible si está enmarcado dentro de una actividad de clase, donde los estudiantes representan papeles ficticios que pueden definirse con datos como la nacionalidad, la edad, la profesión (tal vez un periodista, o un político)... de manera que la "verdad" personal quede camuflada y a salvo de los condicionantes culturales que impiden la opinión directa. Se pueden adjudicar dos roles generales a dos grupos de estudiantes: unos que representen el papel del occidental, conscientes de que sus



opponentes son chinos, y otros que, aun pudiendo mantener sus propias ideas, encuentren modos de interactuar según el conocimiento sobre las características extraídas de la reflexión y producción oral o escrita previas, referentes a los esquemas culturales occidentales y chinos. ¿Cómo interpretarían a un occidental? Sería muy interesante realizar la experiencia, no sólo para el desarrollo de los procesos de adquisición, sino para desarrollar una concienciación intercultural. Sin duda, no es asunto fácil por ninguno de los bandos, razón por la que se aconseja esta actividad a grupos avanzados que dispongan de más estrategias sociales y de una competencia discursiva aceptable.

El profesor es el moderador del debate, cuyo rol consiste en presentar el tema, definir los perfiles de los participantes, hacer preguntas y comentarios imparciales y dirigir la conversación. Para todo ello, tiene que encontrar o elaborar un texto comprensible que todos puedan entender, preparar una serie de preguntas y asegurarse de que los participantes intervengan. Esta última puede ser la tarea más complicada, pues se prevé que existan ciertas reticencias a hablar públicamente de este tema.

En este caso, es importante insistir en la idea de que en los países occidentales la confrontación de opiniones es un mecanismo retórico común de enriquecimiento intelectual, que hace posible argumentar y rebatir, defender y criticar dentro de un esquema interactivo plenamente aceptado. ¿Cómo dar a entender esta idea, tan opuesta al esquema cultural chino en el que se evita la confrontación, a favor de una armonía que suele limitar la conversación a temas "seguros"? La indicación explícita de estas diferencias es posible en un aula donde los estudiantes pueden discernir entre varios hábitos y ser capaces de abrir su mentalidad a otros modos de pensar. Los dibujos de Yang Liu son un primer paso de explicitud, pero es necesario poder extraer casos reales, como puede ser un debate de radio o televisión, o un fragmento de película o de serie de televisión donde se ponga de manifiesto la confrontación de ideas, la argumentación, las interrupciones, las subidas de voz, la llamadas al orden, la expresión directa de las opiniones... Trabajar primero con un diálogo, o con una serie de diálogos, donde queden resaltados los marcadores discursivos relacionados con los debates, no es sólo aconsejable sino fundamental, y no sólo para que el alumno conozca estos elementos lingüísti-

cos, sino también para que considere la actividad no como un pasatiempo caprichoso, sino como algo serio que le puede servir para aprender a comportarse en situaciones parecidas, en contextos futuros donde se encontrará con occidentales deseosos de compartir opiniones y de superar los malentendidos comunicativos causados por esquemas culturales distintos. Este trabajo requiere, no obstante, una preparación específica del profesor acerca del análisis del discurso que le permita describir las funciones de los marcadores discursivos y conversacionales y resaltarlos pedagógicamente.

Se pueden realizar algunas actividades previas al debate, que sirvan para entrar en materia. Por ejemplo, una vez que se comprende el funcionamiento formal y semántico de los marcadores discursivos anteriores, los alumnos tendrían que hacer oraciones con el tema del debate donde se empleasen estas secuencias. Se trataría de una combinación de lluvia de ideas acerca del tema y práctica discursiva de aplicación de marcadores. Por tanto, se presentaría una lista de los mismos con espacios para escribir enunciados relativos a las noticias sobre el Tíbet. Como después se van a representar dos roles distintos, no es mala idea formar grupos: en parejas (con roles distintos) o en dos grupos generales según los roles occidental (o español) y chino. Primero se haría la actividad por escrito, y luego se pondrían en común las ideas aportadas. El profesor puede utilizar la pizarra para escribir algunas ideas sugerentes que inciten el debate. Asimismo, se pueden incluir expresiones de discrepancia como *anda ya, venga ya, qué va, ni de coña, de ninguna manera, no es verdad...* ejemplos que pueden introducirse en contexto o separadamente para practicar formas directas "occidentales" de expresar desacuerdo.

El debate como tarea final, y con este tema, es sólo una opción entre las muchas que se pueden extraer de un epígrafe más general como (fig. 8-17):

Figura 8-17. Actividad 6 de "Contraste de Culturas".

**6. Juego de rol. Formad dos bandos posicionados a favor y en contra de un tema de actualidad (negociable con el profesor). Utilizad los marcadores de la actividad 4 para formar enunciados con argumentos opuestos.**

## **CONCLUSIONES**



La presente tesis explora las posibilidades de un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, particularmente del español, en China. El objetivo principal es contribuir en la mejora de la enseñanza y facilitar un aprendizaje de la lengua española entre los estudiantes chinos que cuente con la comunicación como factor constitutivo de adquisición.

La pertinencia del estudio surge del contraste entre la convicción, en Occidente, de que la enseñanza comunicativa de lenguas es fundamental para facilitar el desarrollo de un aprendizaje eficaz, y la práctica y valoración, en China, de un método de enseñanza tradicional, considerado en Occidente como opuesto a los fundamentos que han consolidado la comunicación, desde hace casi 40 años, como el factor central y el objetivo del aprendizaje de lenguas.

Una segunda justificación del estudio está determinada por el hecho de que, desde los organismos oficiales que dictan las pautas de enseñanza de lenguas (pero sobre todo, del inglés), se ha intentado repetidamente (desde los años 80 hasta hoy) una implementación del enfoque comunicativo, pero con resultados negativos. De este fracaso se han desprendido unas conclusiones, señaladas también repetidamente, que cuestionan el carácter de oposición radical entre uno y otro enfoque de enseñanza. La gran mayoría de las propuestas hacen hincapié en una modalidad ecléctica, que combine (合) el método tradicional con el enfoque comunicativo, opción que se corresponde con la tendencia cultural china de la combinación de opuestos, cuya raíz podemos encontrar en la *Doctrina del Justo Medio* (中庸, *Zhong yong*), anterior a Confucio y revitalizada por el filósofo, y cuya continuación la podemos encontrar hoy día en esa combinación de comunismo y capitalismo que rige el sistema de gobierno chino.

El problema general, al que la tesis en su conjunto intenta dar respuesta, se puede desglosar en las siguientes preguntas:

¿Por qué se mantiene una metodología tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras en China?

¿Es necesario que el aprendizaje de español en China cuente con el factor comunicativo?

¿Por qué no funciona el enfoque comunicativo en China? ¿Qué impedimentos socioculturales se pueden identificar en su implementación?

¿Es posible una enseñanza comunicativa en China? ¿Qué condiciones deben darse para que haya una mayor aceptación por parte de profesores y alumnos?

Para poder responder a estas cuestiones, ha sido necesario describir el marco contextual (sección 1), revisar los fundamentos teóricos de la enseñanza comunicativa y de la adquisición de segundas lenguas (sección 2), describir la metodología empleada en China, revisar las variedades del enfoque comunicativo y explorar las posibilidades del cambio de paradigma (sección 3) y, por último, concretar tanto la identificación de las estrategias de aprendizaje más utilizadas como una serie de propuestas didácticas de carácter práctico (sección 4).

El engranaje de todos estos elementos se describe a continuación. Nos centramos en la utilidad de cada sección para descomponer los factores que entran en juego en las respuestas del problema inicial planteado. La referencia a la estructura de la tesis sirve de guía

#### *Marco contextual (sección 1)*

- Revisión general, histórica y filosófica, de la educación en China. Características de la enseñanza de lenguas extranjeras en China (capítulo 1).
- Análisis descriptivo de la situación académica actual de la enseñanza de español en las universidades chinas: programa oficial, libros de texto, comunicación en el aula (capítulo 2).

La primera tarea, pues, ha sido describir las características del contexto educativo chino y situar la enseñanza de lenguas en ese contexto, y en un mayor grado de concreción y especificación, mostrar la situación actual de la enseñanza de español, con todos sus constituyentes (programas, materiales, interacción en el aula). Dejamos para más tarde la caracterización del método de enseñanza empleado en China, pues, como veremos, no es algo dado de antemano.

El factor más importante que encontramos en la revisión histórica, etimológica y filosófica de la educación en China es el de la continuidad. El valor que los chinos otorgan a la historia de su civilización va mucho más allá de la constatación de hechos o su antigüedad. La historia no son hechos, sino un valor. La conciencia histórica es la razón profunda del ser cultural y sociocultural del pueblo chino. La continuidad de los elementos culturales que conforman su forma de ver el mundo, entre los que destaca la lengua escrita, es un hecho evidente. ¿Cómo explicar, si no, que el ideograma que representa "aprender" (學) se haya mantenido idéntico durante tres milenios? Se dice pronto, pero esto que se dice pronto se ha estado escribiendo igual durante tres mil años! Una representación ideográfica, en principio, no pasa de ser sólo eso, un signo cuyo significado se ha podido interpretar de muchas formas durante todo ese largo período. La forma de concebir "aprender" podría haber variado mucho según distintos objetivos (aprender qué), condicionados a su vez por contextos que exigen uno u otro modo de entender el aprendizaje. Pero hete aquí que el significado de 學 no ha cambiado tampoco, y esto se debe a su estrecha relación con el confucianismo. El confucianismo no es una corriente filosófica más, sino la filosofía que origina y define la mayor parte de los constituyentes culturales del pueblo chino: ética, convenciones, modos de pensar, comportamientos y creencias. El medio que posibilitó su continuidad, y que aquí nos importa, fue el sistema de exámenes imperiales, abiertos a toda la población, que determinaban los puestos administrativos del país y a la vez reforzaban la continuidad de la casta mandarinesca. Los dichos de Confucio y los comentarios de sus seguidores fueron el material de estudio de los candidatos a los exámenes durante unos dos mil años. Se da la circunstancia de que Confucio era profesor, el primer profesor

público, lo que hace que en esos materiales se incluyan conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza que son de gran valor para comprender los rasgos de la educación en China. Tal es así que el camino para ser benevolente, tener piedad filial, cumplir las normas sociales y mantenerse en el *justo medio* (los objetivos éticos de la filosofía de Confucio), no es otro que el aprendizaje. La forma en que Confucio plantea su enseñanza no es teórico-dogmática sino esencialmente práctica:

- *Aprender y practicar lo aprendido, ¿no es un placer?*

- *Si no se aprende, la benevolencia se trueca en estupidez; la sabiduría, en confusión; la sinceridad, en ansiedad y grosería; la honestidad, en impaciencia; la valentía, en desorden; la firmeza, en falta de moderación.*

- *Las personas están bastante cerca en cuanto a su naturaleza, pero distan mucho según sus hábitos, la práctica de su aprendizaje.*

Aprender, pues, no es sólo adquirir conocimientos, no busca erudición sino una formación ética interior cuyo sentido es la práctica. Es interesante señalar que la traducción actual de "estudiar" (学习, *xue xi*) contiene el ideograma que representa "practicar" (习, *xi*); combina, pues, "aprender/estudiar" y "practicar". La práctica repetida y constante es el primer procedimiento de aprendizaje identificado, pero es asimismo importante el pensamiento individual y crítico, que en la filosofía de Confucio se relaciona con la enseñanza individualizada y motivadora:

- *Aprender sin pensar es inútil; pensar sin aprender es peligroso.*

- *Sin entusiasmo por aprender, no puede haber enseñanza; sin estar ansioso por expresar los pensamientos, no puede haber iluminación.*

Zhu Xi, filósofo y educador neoconfucionista, resume la estrategia de aprendizaje que, en sus enseñanzas, trataba de transmitir a sus discípulos:



*Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria*

No es mi intención repetir lo señalado en el primer capítulo, sino señalar la existencia y la continuidad de una didáctica con un origen definido que hoy en día aun sigue estando presente. Debido al carácter pragmático de los exámenes civiles, los ideales confucianos sufrieron una desvirtuación en lo que tocaba al aprendizaje ético, convirtiéndose en información para ser almacenada y reproducida en los exámenes. En resumen, se puede decir que la historia de la educación en China es una tensión entre dos resultados y dos procedimientos en el estudio: un resultado extrínseco que busca el éxito en los exámenes, mediante la memorización, repetición, imitación y ejercitación y un resultado intrínseco basado en principios ético-morales al que se llega mediante una lectura crítica, reflexión, comprensión e interiorización a través de la acción. El esquema queda reflejado en la máxima 教书育人, *jiaoshu yuren*, que se traduce como "impartir conocimientos (enseñar de los libros) y educar a las personas". La continuidad de este esquema a lo largo de la historia es evidente, incluso en la época maoísta, donde el profesor debía ser "rojo y experto". "Rojo" no remitiría sólo a la lealtad al Partido Comunista, sino también a la actitud moral de ser una persona preocupada por los demás, al servicio del pueblo. El esquema *jiaoshu yuren* queda reflejado actualmente en los programas de enseñanza, incluso en aquéllos de lenguas extranjeras. Así, el Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas, de 2000, dice, respecto a la pauta general que precede a los objetivos:

Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; dar importancia así a la educación moral como a la de la especialidad; en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la

inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria, y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china. (Traducido por Chang Fuliang, 2004: 3).

El carácter repetitivo del aprendizaje se manifiesta sobre todo en la forma de aprender la escritura del chino. No existe otro procedimiento que la repetición mecánica de las formas que componen los ideogramas para lograr su adquisición. La memorización juega un papel infinitamente mayor al que, en las culturas occidentales, se presupone para aprender el alfabeto o adquirir un léxico básico. El uso y desarrollo de la memoria en el aprendizaje de la escritura china se amplía al aprendizaje tradicional de esta lengua, en el que los pupilos debían memorizar (recitando) una serie de frases (la mayoría, de carácter moral) debidamente estructuradas para facilitar esta memorización: sintagmas de 3 ó 4 ideogramas. Como cada ideograma se corresponde con un concepto o un lexema (fonéticamente, siempre de una sílaba), una frase era una síntesis imposible de traducir en tres sílabas en las lenguas occidentales. Esta circunstancia hacía que la memorización fuese un mecanismo cognoscitivo y no sólo de almacenamiento. El método de Zhu Xi (aprender es recitar) no es una invención más o menos original, sino el proceso lógico de aprendizaje que continúa al de la adquisición de la misma lengua. No es de extrañar que, en la enseñanza posterior, se eche mano de la estrategia más familiar y harto conocida de imitar y repetir modelos. Así, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la metodología empleada cuenta con esta práctica y la valora como procedimiento de adquisición fundamental.

En resumen, podemos decir que este trasfondo explica buena parte de las condiciones que destacan en la enseñanza actual de lenguas extranjeras en China. Las descripciones del programa oficial de español, del libro de texto más utilizado y de las actuaciones del profesor y los estudiantes en el aula, proporcionan datos suficientes para sacar unas conclusiones que resumen la didáctica actual del español en China. De los contenidos del diseño curricular y de los manuales se comprueba la preponderancia del carácter formal y academicista de la enseñanza y del aprendizaje. La importancia de los

textos escritos y de la explicación gramatical viene acompañada de un extenso corpus léxico y de una no menos extensa serie de ejercitaciones orientadas a la traducción y a la formación de hábitos lingüísticos. La metodología subyacente, implícita, es una combinación del método de gramática-traducción y del método audiolingual; en cualquier caso, un enfoque orientado más al conocimiento que al uso adecuado de la lengua. Esta mezcla, de la que tanto el profesorado como la administración se sienten satisfechos, viene propiciada por las características culturales de aprendizaje y de enseñanza en China; tanto es así que se considera una combinación propia, un método original de características chinas. El protagonismo de la competencia gramatical (o lingüística) sitúa las competencias comunicativas en un segundo plano, bajo la asunción de que, una vez dominada la lengua con una buena dosis de reglas gramaticales interiorizadas y de léxico, la capacidad de comunicar en español viene por sí misma, debiéndose desarrollar sólo después del aprendizaje del sistema lingüístico. La forma de este desarrollo de la competencia comunicativa se concibe como la ejercitación de las cuatro destrezas. La atención a las mismas en las distintas asignaturas universitarias (audiovisual, conversación, redacción, lectura extensiva) no supone, pese a lo que pudiera parecer, que exista un fundamento funcional y comunicativo en el diseño de tales asignaturas.

Esta descripción podría conducir a una serie de conclusiones erróneas si no se tuviera en cuenta el marco cultural donde se sitúa la enseñanza del español. Así, se podría inferir fácilmente que se sigue una metodología de enseñanza que se basa en unos principios psicológicos conductistas, y que por tanto hay un "retraso" en la acomodación de un enfoque comunicativo que partió precisamente de la ruptura con estos modelos conductistas. No es exactamente así, sino que el método actual de enseñanza es consecuencia de una continuidad en la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje que se remonta muy atrás en el tiempo y que está estrechamente relacionada con una tradición educativa que, además, es un elemento constitutivo esencial de la cultura china. También se podría pensar que, puesto que el sistema educativo chino ha tomado "prestada" una determinada metodología (la audiolingual), será igualmente posible que tome otra más "avanzada", para lo cual sólo será necesario "darla a conocer". Tampoco

sería exactamente cierta esta conclusión, ya que lo que se ha adaptado del método audiolingual es la parte que más se ajusta a la tradición cultural de enseñanza, mientras que se han excluido otros elementos más relacionados con el objetivo primario de este método, que no es tanto la repetición de modelos estructurales para formar hábitos lingüísticos (lo que sería su componente procedimental) como facilitar la comunicación. Por otra parte, el método tradicional chino mantiene intactos unos componentes que se ajustan al método de gramática-traducción, anterior al audiolingual y supuestamente "roto" en la tradición occidental por la aparición del estructuralismo lingüístico aplicado a la enseñanza de lenguas (método audiolingual).

El método de enseñanza actual en los centros educativos chinos es una combinación de gramática-traducción y audiolingual. Tanta importancia tienen las explicaciones gramaticales extensas como la ejercitación formal a base de repeticiones mecánicas de modelos oracionales descontextualizados. La práctica formal, a partir de ejercicios recursivos (*drills*), sirve más para memorizar y consolidar las formas lingüísticas que para ponerlas en uso en situaciones comunicativas concretas. Se trata de un método ecléctico más orientado al conocimiento que al uso. En su diseño ya se puede apreciar el carácter de combinación de contrarios que señalaba al inicio, combinación que se corresponde con un valor cultural representado originariamente por la *Doctrina del Justo Medio*. La combinación misma, 合, *he*, es la estrategia armonizadora que sustenta y explica los fundamentos metodológicos no sólo de la enseñanza de lenguas, sino de otras muchas entidades sociales.

El sistema de enseñanza está configurado para evaluar, sobre todo, la competencia gramatical y de traducción de los estudiantes. En este sentido, podemos afirmar que el método tradicional ecléctico funciona muy bien en su organización interna. Las causas por las que se mantiene esta metodología responden tanto a las condiciones histórico-culturales de la enseñanza tradicional como a la falta de una alternativa eficaz que cuente con una visión comunicativa evaluable y valorada. Como indicaba, existen intenciones de cambiar la didáctica de lenguas con el fin de incluir el desarrollo de la

competencia comunicativa en las aulas, pero su fracaso ha mantenido el método tradicional en el lugar que siempre ha ocupado.

La necesidad de dar una mayor importancia a la competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje de lenguas ha sido señalada por los organismos estatales del ministerio de educación de China responsables de los programas de enseñanza de inglés. No existe un eco similar en la enseñanza del español, aunque las razones de este cambio de paradigma son igualmente válidas para todas las lenguas extranjeras. Las circunstancias políticas y socioeconómicas actuales de China han abierto una relación con los países occidentales en la que estamos implicados. Cada vez hay más contactos interculturales, y cada vez se amplían más las necesidades comunicativas entre las personas de culturas china y occidental. Si el método tradicional era suficiente para abarcar los objetivos del estudio de lenguas extranjeras que han estado vigentes durante el siglo XX (traducción de conocimientos científicos, sobre todo), también es cierto que se queda pequeño para responder a otro tipo de objetivos mucho más amplios, requeridos por la situación mundial del siglo XXI, donde las relaciones internacionales son más rápidas, más posibles y más necesarias. Estos objetivos de enseñanza necesitan abarcar una competencia intercultural entre las personas que van a utilizar una lengua extranjera con miembros de una cultura muy distinta. El enfoque comunicativo de enseñanza representa el marco actual del que partir para favorecer esa competencia intercultural. Comprendiendo el valor de la competencia comunicativa como objetivo primario, es necesario que el trabajo didáctico pueda abrirse paso entre los elementos que forman la realidad de las aulas para llegar al interés y provecho del aprendiente.

Las conclusiones extraídas del conocimiento del marco contextual han perfilado el siguiente objetivo: identificar las bases teóricas, tanto de la enseñanza comunicativa (competencia comunicativa) como de la adquisición de segundas lenguas, más implicadas en la posibilidad de un cambio de paradigma de enseñanza en China. Esta posibilidad será más concreta y específica a medida que el centro de interés pase del marco teórico a la descripción metodológica y, seguidamente, a las características y preferen-

cias del aprendiz chino. El proceso de concreción culmina en unas propuestas didácticas.

### *Marco teórico (sección 2)*

- Revisión teórica del enfoque comunicativo: competencia comunicativa e implicaciones en el contexto chino (capítulo 3).
- Revisión teórica de la adquisición de segundas lenguas pertinente a su implicación en el contexto chino (capítulo 4).

La exploración de las posibilidades del cambio de paradigma de enseñanza en China parte de un punto de vista teórico que trata de identificar las asunciones sobre el concepto de lengua y sobre la teoría de aprendizaje implícitas en el contexto chino de enseñanza.

Por un lado, se ha realizado una revisión de los fundamentos lingüísticos en los que se apoya el enfoque comunicativo con el fin de explicitar el concepto mismo de lengua desde el prisma de la comunicación. Para ello, se ha tenido en cuenta una visión contrastiva que pone de manifiesto las dicotomías que, desde Saussure y Chomsky, han caracterizado la descripción lingüística. Los pares de opuestos están representados por el conocimiento y el uso de la lengua, que son las categorías presentes más visibles en la enseñanza de lenguas: análisis vs. acceso; demostración del conocimiento (*usage*) vs. uso comunicativo (*use*); codificación/descodificación vs. inferencia y ostensión; conocimiento sistemático vs. conocimiento esquemático, etc. A partir de esta identificación se puede asociar el tipo de aprendizaje de lenguas en China al extremo del conocimiento, evidenciando la ausencia del extremo de la comunicación. En el debate sobre la competencia comunicativa hay un interés creciente sobre el papel que desempeñan los bloques léxicos no analizados. Durante la comunicación, recurrimos a secuencias más o menos fijas que nos evitan pensar en las formas correctas o en nuestra capacidad de análisis del sistema para expresar o comprender un número importante de funciones comunica-

tivas. El único proceso mental de su utilización consiste en identificar las situaciones en que estas fórmulas se activan. Estando asociadas a representaciones contextuales definidas, sólo quedaría acceder a ellas desde la memoria para cubrir necesidades comunicativas convencionales. La explotación didáctica de estos bloques léxicos es evidente, y dado que los estudiantes chinos recurren a la memorización como procedimiento característico de su forma de estudiar, no es aventurado sacar la conclusión de que la competencia *formulaica* (una nueva subcompetencia de la competencia comunicativa acuñada por Celce-Murcia recientemente) puede constituir un puente hacia el desarrollo de la competencia comunicativa para estos estudiantes. Las locuciones, los modismos, las colocaciones e incluso los marcadores del discurso ofrecen muchas posibilidades de utilización en marcos contextuales y funcionales específicos. Su aprendizaje puede ser comunicativamente productivo en tanto que no se requiere un análisis gramatical previo ni, por tanto, esperar a que el programa de enseñanza indique su estudio para comenzar a usar estas secuencias. Precisamente, el modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia sitúa la competencia discursiva en un lugar central. Todas las demás competencias (lingüística, sociocultural, interaccional, formulaica y estratégica) rodean a la discursiva. Dada la importancia que tienen los textos escritos en las aulas chinas, modelos iniciales de los que extraer toda la información gramatical y léxica necesaria para su estudio, la incorporación de estas secuencias en su elaboración puede propiciar una reflexión pre-comunicativa que, incluso si no se favorecen los medios para ponerlos en uso, al menos llamarán la atención de los estudiantes para que, en este u otro momento de su práctica, los puedan utilizar. Además de estas condiciones favorecedoras (hábito de la memorización y presencia de textos modélicos), el tratamiento didáctico de estas fórmulas estaría justificado porque contrarrestaría el mayor peso de los procesos de análisis (codificación y descodificación desde elementos mínimos), al tiempo que abriría una ventana a los significados pragmáticos, unidos a los contextos comunicativos de las culturas hispanas.

Por otro lado, la explicitud de la teoría de aprendizaje asumida en el contexto chino de enseñanza/aprendizaje se ha realizado de forma aproximativa, teniendo en

cuenta las teorías occidentales que señalan la diferencia entre una visión mentalista, que considera la adquisición de la competencia lingüística y la habilidad para usar la lengua de forma separada, y la visión cognitiva, que contempla el aprendizaje de la lengua como un todo, donde el conocimiento sistemático y la comunicación no se contemplan separadamente. La revisión teórica se ha centrado en los modelos cognitivos de adquisición que consideran la relación entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito de la lengua. La teoría de aprendizaje asumida en China se aproxima más a una posición de *interfaz fuerte*, ya que se asume que el conocimiento explícito de la lengua debe adquirirse primero para que, con su automatización a través de la práctica, se pueda convertir en conocimiento implícito y, por tanto, se pueda utilizar comunicativamente. Es aproximativa, y no idéntica, porque, como hemos visto, la historia del aprendizaje en China y el contexto educativo ha moldeado unos procesos específicos, ligados a unos elementos culturales y lingüísticos concretos, que no son equiparables a las asunciones occidentales de lo que se entiende por aprendizaje. En función de los procesos cognitivos que distinguen entre conocimiento declarativo y procedimental, se identifican los límites de un programa estructural de enseñanza como el chino, concluyendo que la relación asumida entre el conocimiento explícito e implícito sólo puede favorecer la comprensión del sistema lingüístico. De este modo, Ellis (1993) propone un modelo de *interfaz débil* para este tipo de programas, que limitaría su pretensión de automatizar el conocimiento explícito a través de la práctica formal. A su vez, se plantea la necesidad de un programa paralelo que atienda al uso comunicativo, que proporcionaría la práctica contextualizada necesaria para una automatización significativa. Esta posibilidad parece tener cabida en las universidades chinas, dado que existen cursos de conversación y de destrezas impartidos por los profesores nativos. Sin embargo, ha sido poco explotada pedagógicamente. Para que estos dos sílabos distintos funcionasen correctamente, aplicados a un curso y al conjunto de cursos de la carrera universitaria de español, deberían estar perfectamente interconectados, debidamente relacionados en cada detalle, desde el contenido de las lecciones a las actividades propuestas. La realidad, sin embargo, es que los distintos programas están desconectados. El modelo chino sigue respondiendo a un modelo de interfaz fuerte, mientras que los métodos y mate-



riales que utilizan los profesores nativos se encuentran aislados: no existe ningún tipo de coordinación formal entre los profesores, ni se hace posible que los manuales "comunicativos" se den de forma completa, sino tan sólo como recursos auxiliares.

Otro terreno que ha merecido la pena explorar desde un punto de vista teórico de adquisición es el de la interacción. Aunque la negociación de significado en el aula no implique necesariamente el desarrollo de la competencia lingüística, su valor como activador de los procesos implicados en la comunicación es indiscutible. En un contexto como el chino, donde los aprendientes se comportan de forma pasiva, la negociación de significado puede aportar un considerable progreso en la actitud hacia la comunicación. En los estudios de adquisición de segundas lenguas no se suelen tratar los factores evidentes de la interacción, como que la producción favorece la fluidez, pero estos factores merecen una observación detenida si los consideramos desde la perspectiva de otras culturas donde no ocurre la producción en el aula de forma tan espontánea (o supuestamente espontánea) como en Occidente.

*Metodología: hacia el cambio de paradigma (sección 3)*

- o Descripción del método tradicional-ecléctico chino. Descripción de las variedades del enfoque comunicativo de enseñanza; implicaciones en China (capítulo 5).
- o Cambio de paradigma en China (capítulo 6).

El siguiente estadio de concreción trata de responder a la tercera serie de preguntas: ¿Por qué no funciona el enfoque comunicativo en China? ¿Qué impedimentos socioculturales se pueden identificar en su implementación?

Ya hemos respondido parcialmente a la misma al describir la situación actual de la enseñanza de lenguas en China, marcada por una continuidad de esquemas culturales presentes, legítimos, que subyacen a la educación y a otras áreas sociales. Todavía

no se ha encontrado el modo de implementar un enfoque comunicativo que garantice su éxito en el contexto chino precisamente por la negativa a romper tajantemente un sistema propio. A diferencia de la cultura occidental, que encuentra en la oposición de los sistemas el fundamento de una dialéctica, la cultura china busca lo más difícil tal vez: la combinación de los sistemas como fundamento de una armonía necesaria. No es posible operar dialécticamente, sino integradoramente. Por ello, y porque desde Occidente se presentaba la innovación didáctica como fuertemente opuesta al modelo anterior, China no pudo aceptar completamente esta propuesta. Hoy en día, sin embargo, las circunstancias son completamente distintas, y más propicias que nunca para ensayar los modos de una implementación eficaz.

En Occidente, el cambio de paradigma de una enseñanza tradicional a una enseñanza comunicativa no estuvo carente de problemas. De repente, a principios de los 80, todo lo comunicativo era bueno, y todo lo que se pareciese a una enseñanza tradicional, malo. Se marginaron las indicaciones explícitas gramaticales, las listas de vocabulario, los ejercicios formales... y se acentuaron las situaciones, las funciones comunicativas, las actividades interactivas... Pero con ello se produjo una desorientación didáctica que, con el tiempo, se pudo identificar y corregir. Los profesores no sabían bien a qué atenerse, y se reprodujeron modelos antiguos, pero "disfrazados" de comunicación. Hoy en día, y aún dentro del marco de la enseñanza comunicativa, se reconoce la atención a la forma y la importancia del conocimiento explícito; ha nacido incluso una nueva competencia (la formulaica); se desarrollan modelos de gramática pedagógica con elementos de la gramática cognitiva... Es decir, la enseñanza comunicativa no fue de una manera desde el inicio, sino que en su desarrollo se han ido incluyendo elementos que antes se despreciaban y que dan forma a una variedad muy interesante de métodos comunicativos. Dentro de esta variedad, es más posible encontrar el modo de integración de una enseñanza comunicativa que combine las características chinas de enseñanza y aprendizaje. Tal es el caso de la enseñanza por tareas, que ofrece una flexibilidad adecuada para que la integración de los elementos procedimentales del método chino sea posible.

Para la caracterización del método ecléctico chino, del que se toman elementos del método tradicional chino, del método de gramática-traducción y del audiolingual, se ha seguido el modelo descriptivo que propone Aquilino Sánchez (1997), una variedad del modelo de Richards y Rodgers (1986) que distingue entre el componente teórico, el contenido y las actividades. Según el método ecléctico, el objetivo principal de la enseñanza es que los estudiantes conozcan el sistema lingüístico del español. Para ello, se da mucha importancia a las diferencias del chino y del español, haciendo hincapié en aquellos aspectos más dispares, que deben interiorizarse mediante repetición. Es un objetivo secundario, y de procedimiento didáctico pobre, que estos aprendientes sean capaces de usar la lengua para comunicar, expresar intenciones o actuar pragmáticamente. La descripción lingüística es, pues, el principal motor de la enseñanza y el material de estudio más importante de aprendizaje. Esta descripción es de tipos y no de muestras concretas de lengua.

Habiendo caracterizado los constituyentes del método ecléctico chino y revisado las variedades actuales del enfoque comunicativo en Occidente, estamos más cerca de encontrar los modos de integración que supongan un cambio de paradigma posible. Es el momento de congregar los elementos de la cultura china de aprendizaje que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, el conjunto de expectativas, actitudes, valores y creencias sobre lo que constituye el buen aprendizaje, cómo se enseña y se aprende, cómo se hacen las preguntas, para qué sirven los libros de texto... en resumen, el "currículo oculto" del que no somos del todo conscientes pero que podemos descubrir con una actitud abierta al conocimiento cultural. La enseñanza comunicativa en China es posible, pero para descubrir sus posibilidades tenemos que examinar cómo se relacionan entre sí las formas de enseñanza occidentales con los modos chinos de aprendizaje (Cortazzi, 1996). Para este examen, aplicado a la enseñanza/aprendizaje de inglés en China, se ha revisado una extensa literatura que recoge tanto impresiones y comentarios de profesores occidentales como estudios empíricos acerca de:

- La visión de los profesores occidentales sobre los estudiantes chinos.
- Las expectativas de los estudiantes sobre el "buen profesor" y el "buen estudiante".
- La visión de profesores y estudiantes chinos sobre la enseñanza occidental.

Las opiniones vertidas sobre el aprendiente chino han forjado una idea estereotipada del mismo muy cuestionable. Se han señalado como aspectos positivos la diligencia, la persistencia, el perfeccionismo y el carácter afectuoso, así como su capacidad de memorizar y el deseo de aprender bien. Es a la hora de poner en práctica una enseñanza comunicativa cuando surgen las impresiones negativas, que ponen de relieve la pasividad, obediencia y ausencia de pensamiento crítico del estudiante, que no valora el individualismo, sino los objetivos perseguidos colectivamente. Su forma de aprender tiende a la imitación, repetición y memorización mecánica; manifiesta una exagerada atención a la gramática, al vocabulario, al texto escrito y a las calificaciones, y una escasa atención a los procesos de aprendizaje. No parece ser independiente o estar abierto a ideas alternativas, muestra debilidad en comunicar, asume que su papel consiste fundamentalmente en escuchar al profesor, transmisor sabio de conocimientos al que no se le puede cuestionar nada. Se ha señalado también su incapacidad de opinar abiertamente sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, lo que ha convertido al estudiante chino en un ser inescrutable.

El peligro de estas interpretaciones es que están hechas desde el prisma occidental de la enseñanza de lenguas, desde una posición etnocéntrica que divisa al aprendiente chino como altamente deficitario. No suelen tener en cuenta la cultura china de aprendizaje, el trasfondo sociocultural que subyace a este conjunto de actitudes, expectativas y creencias. Por ello, no se pueden aplicar a la ligera las dicotomías que maneja la investigación occidental, como procesamiento superficial /profundo; aprendizaje imitativo /creativo, pasivo /activo, dependiente /autónomo, etc.. Para empezar, se trata de antagonismos, lo que ya nos sitúa en una posición bastante alejada de la tendencia

holística, de combinación de contrarios, de la cultura china. Por otro lado, y relacionado con esta tendencia, las oposiciones no se han planteado de manera idéntica en Occidente y en China. El aprendizaje imitativo no es totalmente opuesto al creativo, ya que la creación es una evolución de la reproducción mimética; la actitud activa y pasiva no son totalmente excluyentes, dada la actividad mental (señalada por los estudiantes) durante los procesos aparentemente pasivos. Asimismo, la práctica de memorización, considerada superficial en Occidente (mero almacenamiento temporal ajeno a la comprensión), no se contempla de la misma manera en China, ya que está asociada a mecanismos de comprensión y se puede utilizar como herramienta para facilitar la comunicación.

La conclusión precipitada de que los estudiantes chinos "son" de una determinada manera, que se comportan como un grupo homogéneo y que sus características (consideradas antagónicamente) son el impedimento más inmediato para un buen funcionamiento del enfoque comunicativo, conduce más a la incomunicación y al abandono del problema que al encuentro de soluciones. La influencia de la cultura confucionista en las actitudes y estilos de aprendizaje de los estudiantes es innegable. La combinación de transmitir conocimientos y comportamientos morales, el esquema *jiaoshu yuren*, es y ha sido el factor más relevante de la educación, y por ello las virtudes tradicionales de amor filial, obediencia, modestia, armonía social, esfuerzo... están presentes y subyacen en las actitudes, creencias y expectativas de los estudiantes en su aprendizaje, en la relación con sus compañeros y el profesor, y hasta en la valoración del material de estudio. Así, la inactividad en el aula, el no cuestionar la información (aun preparada para este fin en el contexto de un ejercicio comunicativo), o el no expresar abiertamente los problemas de comprensión, responden a un aprendizaje ético de comportamiento que valora el esfuerzo colectivo a favor de la armonía social, considerando rupturas de la misma las manifestaciones de individualidad e independencia. En función de esa armonía, propiciada culturalmente por el establecimiento confucionista de las convenciones sociales (礼, *li*), la comunicación entre las personas está determinada más por las relaciones sociales que por las intenciones personales de transmitir información, sobre

todo en contextos formales como las aulas. La relación estudiante-profesor parte de un esquema de desigualdad, el estudiante desconocedor frente al profesor como autoridad sapiencial y moral, y en este esquema se establecen implícitos unos límites de comunicación que el enfoque comunicativo precisamente, importado tal cual de Occidente, rebasa por completo. Del mismo, aplicado sin estas consideraciones, los estudiantes piensan que no se trata de una enseñanza seria: explicaciones gramaticales escasas, ausencia de modelos, estructura confusa de las clases, ausencia de correcciones, descontrol de los profesores... Esto nos indica que es necesaria una adaptación, donde el profesor indique explícitamente y demuestre las ventajas de un enfoque comunicativo y al mismo tiempo no elimine de forma radical los elementos procedimentales considerados fundamentales por los estudiantes chinos.

La caracterización del aprendiente chino se ha contemplado también desde un punto de vista sociocultural que pone entre paréntesis las influencias de la Cultura china (con mayúsculas), heredadas y homogeneizadoras, y que considera las condiciones concretas del contexto de enseñanza, lo que Holliday (1999) define como "pequeña cultura": la suma total de todos los procesos, fenómenos o actividades en los que un conjunto de personas está inmerso habitualmente. Se han realizado numerosos trabajos de investigación sobre estudiantes chinos en el extranjero (principalmente en Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá) que, además de identificar ciertas características relacionadas con el sustrato cultural, han demostrado que estos estudiantes pueden también aprender y comportarse de forma diferente en distintas situaciones, según las necesidades personales y las exigencias situacionales. En definitiva, en estas circunstancias, los aprendientes chinos prefieren adoptar actitudes que favorezcan la interacción, la finalidad práctica de lo que estudian, el trabajo en grupo y el pensamiento crítico; están interesados en la enseñanza centrada en procesos, pero, dadas las condiciones del contexto educativo chino, y no tanto las características intrínsecas culturales, se sienten impedidos a asumir estas actitudes. Los resultados de una encuesta realizada en Shanghai, sobre las preferencias de aprendizaje de español a mis estudiantes durante el curso 2006/07, confirma estas conclusiones. Estos estudiantes no eran universitarios,

sino que habían elegido el español como asignatura opcional, sin créditos, en un contexto de enseñanza privado (escuela de negocios CEIBS). Por tanto, el currículo de enseñanza no estaba condicionado por los requisitos académicos chinos, sino que estaba orientado a la comunicación. Un dato importante es que eran principiantes puros, lo que no deja de sorprender si pensamos en el mayor peso de fonética, gramática y léxico que normalmente se imparte a los estudiantes iniciales, bajo la creencia de que primero deben dominar el sistema para, después, ponerlo en uso. De la encuesta se desprende que las preferencias de los estudiantes sitúan el enfoque comunicativo en general, junto con el desarrollo de las destrezas orales y las actividades comunicativas, como las mejores opciones para favorecer su aprendizaje; valoran más al profesor que anima a sus estudiantes a hablar, y no tanto al que sólo explica gramática. Sin embargo, también consideran fundamental para su aprendizaje la práctica de ejercicios repetitivos, la memorización y representación de diálogos y que el profesor modele la lectura, explique la gramática y el léxico necesarios en el contexto de la lectura y proporcione ocasiones para que los estudiantes practiquen.

Podemos concluir, pues, que la mayoría de los estudiantes prefiere una combinación de actividades comunicativas y no comunicativas, y que sólo mediante la reconciliación de ambos tipos de prácticas es posible avanzar en el desarrollo del cambio de paradigma en China. El camino se encuentra abierto por parte de las preferencias de los estudiantes, sobre todo si su aprendizaje no está condicionado por el sistema público de enseñanza, pero para seguir recorriéndolo es necesario evitar los malentendidos sobre el enfoque comunicativo, hacer ver que la competencia comunicativa no resulta automáticamente de la competencia gramatical y, sobre todo, crear situaciones comunicativas donde se haga un uso real de la lengua.

Muchos de los malentendidos actuales sobre el enfoque comunicativo no son fruto de los condicionantes culturales y contextuales de la enseñanza en China, sino de una atención inicial extrema al significado (en oposición a las formas) promovida por profesores e investigadores occidentales. Los problemas reconocidos como la insufi-

ciencia de simplemente exponer un input comprensible, los derivados de recrear las condiciones de aprendizaje de la lengua materna, la evitación de instrucciones explícitas, la pidginización y la fosilización de errores, ponen de manifiesto la importancia de atender a la forma. Por ello, los estudios más recientes sobre enseñanza por tareas o métodos comunicativos tratan de desarrollar la mejor forma de enseñar gramática en un aula comunicativa, en cómo dirigir la atención de los estudiantes a la gramática y mantener al mismo tiempo la necesidad de comunicar. Paralelamente a esta reconciliación de forma y significado, precisión y fluidez, se han ensayado modelos de integración que pueden servir de referencia para la implementación de un punto de vista comunicativo en la enseñanza de lenguas en China. He distinguido entre eclecticismo negativo y eclecticismo positivo.

La metodología ecléctica negativa está determinada por la imposición de un "sistema de discurso" tradicional y la presencia de elementos antagónicos a un modelo comunicativo. El eclecticismo, en este sentido, parte de un estado de cosas ya establecido previamente, en el cual se han dispuesto de antemano todos los elementos que integran la enseñanza: programa estructural, libro tradicional, relación de superioridad-inferioridad, disposición de mesas y sillas, asignaturas, y lo añadido, que es el profesor nativo o innovador y sus materias asignadas ("conversación", "audio-visual", "panorama cultural"). El eclecticismo negativo, entendido como la suma de métodos de enseñanza en la mayoría de las instituciones, no selecciona lo más adecuado de uno y otro método, sino que trata, bien de ajustar (o forzar) una cosa dentro de otra, o simplemente yuxtaponerlas. Es lo que ocurre en las aulas universitarias si consideramos los distintos métodos de enseñanza como un todo: aquello que reciben los alumnos como instrucción del profesor chino y del profesor nativo. Los problemas encontrados en esta modalidad se resumen en la dificultad de lograr que los contenidos sean coherentes, la confusión de los estudiantes y la dificultad de que los profesores se coordinen.

El eclecticismo positivo, en cambio, no parte de unas condiciones restrictivas de la actuación del profesor y los alumnos. Se trata de modelos que abren la posibilidad de



integrar elementos propios de los métodos orientados al conocimiento lingüístico en un marco comunicativo. Tal es el caso del modelo que proponen Gatbonton y Segalowitz (2005): *Automatización en contextos comunicativos de segmentos esenciales del discurso* (ACCESS), que rescatan la práctica de automatización mediante repetición de fórmulas (desde bloques léxicos a marcadores del discurso) en un marco creativo y comunicativo. Se trata de que los estudiantes "descubran" esas fórmulas a partir de una información inicial y las produzcan en una serie de actividades comunicativas que pueden estar englobadas en una tarea. La enseñanza por tareas en China ha recibido un impulso notable por parte de autores reconocidos como Ellis, Nunan y Oxford. Ellis, por ejemplo, señala la importancia de adaptar este tipo de enseñanza reduciendo la carga cognitiva para su comprensión (el "cómo se hace"), para lo que propone hacer tareas parecidas, proporcionar un modelo, diseñar actividades de preparación, y ofrecer un tiempo para la planificación estratégica. Nunan explota la flexibilidad que ofrece la enseñanza por tareas y propone el diseño de unidades holísticas para estudiantes japoneses, implementando las actividades en tres etapas: preparación, atención a las formas (ejercicios micro-lingüísticos) y tareas interactivas.

En conclusión, podemos responder afirmativamente a la pregunta de si posible una enseñanza comunicativa en China, pudiendo identificar unas primeras condiciones necesarias para la mayor aceptación desde el conocimiento de la cultura china de aprendizaje y de los componentes del contexto de enseñanza. Los modelos eclécticos revisados (positivos) responden asimismo a una perspectiva *postmetodológica* y son una buena fuente de referencia para la investigación futura sobre los modos de integración de la enseñanza comunicativa en China.

En un último nivel de concreción para la respuesta de estas preguntas, se han identificado otras condiciones necesarias para una mayor aceptación y adaptación de la enseñanza comunicativa. Son las que se desprenden del conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes chinos. Las estrategias son acciones conscientes e inconscientes que los estudiantes llevan a cabo para aprender una L2;

son enfoques generales y técnicas que están orientadas a la resolución de problemas y contribuyen indirecta o directamente en el aprendizaje. Asimismo, el uso de estrategias varía considerablemente según el tipo de tarea que el aprendiente está realizando y según sus preferencias individuales. La utilidad de conocer estas estrategias es que no sólo conoceremos mejor a los estudiantes, sino que será posible determinar qué tipo de estrategias necesitan enseñarse, explotarse o tener en cuenta según las actividades propuestas por un modelo de enseñanza poco familiar para los estudiantes chinos como es el comunicativo.

#### *Estrategias de aprendizaje y propuestas didácticas (sección 4)*

- o Revisión de las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje entre estudiantes chinos. Encuesta sobre las estrategias de aprendizaje más utilizadas por estudiantes de español en el contexto universitario de
- o ~~Análisis~~ y modificaciones de actividades comunicativas (de manuales españoles) y del material chino: propuestas didácticas.

El uso de estrategias depende de muchos factores. En primer lugar, del nivel de conocimiento lingüístico y habilidad de usar la lengua de los estudiantes, nivel que se relaciona con el desarrollo de las destrezas específicas y de la adquisición de vocabulario. Es el factor más evidente, pues en todas las investigaciones se ha observado una relación proporcional de frecuencia de uso de estrategias y nivel de los estudiantes. En segundo lugar, el uso de estrategias depende de las preferencias, estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes. En tercer lugar, del tipo de enseñanza que éstos reciben (lengua extranjera como especialidad o como asignatura adicional, contexto de lengua extranjera o segunda lengua, enseñanza mediante tareas, dirigida a la comunicación, dirigida a la traducción, etc.). Y en cuarto lugar, de los elementos culturales que modelan una u otra forma de aprender, valorando unas técnicas e ignorando otras. Otros factores también entran en juego, como que los estudiantes hayan aprendido o estén aprendiendo otra lengua extranjera. Es, por tanto, difícil generalizar sobre el uso de

estrategias de grupos amplios de estudiantes, por lo que se ha revisado un número representativo de investigaciones que ofrecen una visión amplia de la que extraer algunos patrones (apéndice V). La mayoría de los estudios revisados (sobre estudiantes de inglés) han utilizado la encuesta SILL, de Oxford (apéndice VI), por ofrecer una visión completa del tipo de aproximaciones de los estudiantes en su aprendizaje, ya que distingue entre estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas son las relacionadas directamente con la L2, ya que suponen el procesamiento de elementos lingüísticos desde distintas perspectivas: estrategias de memoria (ayudan a almacenar y recuperar información), cognitivas (suponen una manipulación de la L2 por el aprendiente y ayudan a comprender y producir lengua), y de compensación (ayudan a solucionar problemas comunicativos derivados de las limitaciones de la interlengua del aprendiente). Las estrategias indirectas apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin relacionarse directamente con la manipulación de la L2, distinguiéndose entre metacognitivas (permiten al aprendiz tener control sobre su propio aprendizaje), afectivas (regulan emociones, motivaciones y actitudes) y sociales (facilitan el aprendizaje mediante la interacción).

En los resultados de las investigaciones revisadas se pueden observar algunas tendencias generales, como la frecuencia alta de uso de estrategias metacognitivas y de compensación. Mientras que las estrategias cognitivas se emplean en un grado medio, las sociales y afectivas presentan las mayores variaciones, situadas en últimos o en primeros lugares, según el grupo de estudiantes. El resultado más sorprendente, obtenido en todas las encuestas, es la baja frecuencia de uso de las estrategias de memoria, lo que contrasta con la práctica extendida entre los estudiantes chinos de la memorización por repetición. Esto se explica por la ausencia de este tipo de estrategias "mecánicas" en el inventario de Oxford, así como el desconocimiento, por parte de los estudiantes, de las estrategias de memoria presentadas por la autora. Para una explicación más aproximada de la realidad del uso de este tipo de estrategias, X. Li (2004) y Z. Rao (2007) han modificado la categoría de "memoria" de las estrategias de Oxford, añadiendo algunas cuyo resultado se sitúa por encima de la media en su frecuencia de uso. La conclusión

es que, si bien los estudiantes no disponen de una variedad de estas estrategias, las pocas que existen (relacionadas con la repetición oral o escrita) son muy utilizadas.

Los resultados de mi estudio sobre el empleo de estrategias de estudiantes de español en Shanghai difieren de los obtenidos en los estudios anteriores. Siguiendo el modelo de Oxford, las estrategias más frecuentemente utilizadas son las sociales, seguidas de las metacognitivas y compensatorias; en cuarto lugar se sitúan las cognitivas, seguidas de las afectivas; y en último lugar, siguiendo la pauta de los casos previos, las de memoria. El uso frecuente de estrategias sociales ( $M=3.52$ ) encuentra un parangón en los estudiantes que llevan a cabo su aprendizaje en contextos de segundas lenguas, donde la L2 es la que se utiliza por la comunidad social. También se da en los estudiantes que cursan la L2 como especialidad. Otra explicación es que se pueden haber tomado estas estrategias sociales como compensatorias. Tan importante como los datos estadísticos de las categorías de estrategias es el de las estrategias individuales de uso frecuente por más del 50% de los estudiantes. Comprobamos que hay un equilibrio en el uso frecuente de estrategias cognitivas, de compensación, sociales y metacognitivas (tres por cada categoría), existiendo pocas estrategias afectivas y de memoria (una por categoría). En el cuestionario se han añadido un total de 22 estrategias directa e indirectamente relacionadas con la cultura china de aprendizaje, que incluye una muestra representativa de las añadidas por Rao y por Li y dos ideadas por mí. Los resultados de uso de las estrategias añadidas (uso frecuente por más del 50% de los estudiantes) compensan la ausencia anterior de estrategias de memoria y afectivas.

Estos resultados revelan un potencial estratégico del que podemos extraer interesantes implicaciones para la enseñanza de español. El uso de estrategias sociales indica que los estudiantes pueden descubrir las ventajas de la interacción para aprender español haciendo uso de la lengua; asimismo, la preferencia por algunas estrategias de compensación son un indicio de que los estudiantes desean mejorar su aprendizaje a través de procesos comunicativos. Sin embargo, no se observa un empleo variado de estas estrategias, ni una diferencia de uso significativa según los niveles de competencia,

lo que indica que los estudiantes no tienden a explorar nuevas estrategias de estos tipos según progresan en su aprendizaje. Esta circunstancia es más probable en el empleo frecuente de estrategias metacognitivas, ya que manifiestan una variación significativa según el nivel del estudiante. Su empleo señala una actitud positiva hacia la planificación y la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje, aspectos cruciales en la enseñanza por tareas. El uso de estrategias cognitivas y de memoria se corresponden más con el tipo de enseñanza recibido en la universidad, que acentúa la importancia de la gramática y el aprendizaje de vocabulario por repetición.

Estos resultados se han contrastado con los obtenidos por 21 estudiantes españoles de inglés de la Universidad de Murcia. Sorprendentemente, la clasificación del uso general de estrategias por categorías coincide con la de los estudiantes chinos, si bien se aprecia una frecuencia mayor entre los estudiantes españoles. El uso de estrategias individuales por estos estudiantes pone de manifiesto las diferencias más notables respecto a los estudiantes chinos, sobre todo en el mayor empleo de la estrategia de memoria "relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé" (90%), las compensatorias "intento adivinar lo que otra persona dice" (90%) y "leo sin buscar el significado de todas las palabras" (62%), la cognitiva "procuro no traducir palabra por palabra" (71%), y la afectiva "me doy ánimos para hablar en inglés incluso cuando temo cometer errores" (62%). Menos del 50% de los estudiantes chinos utilizan estas estrategias. No es coincidente que sean éstas y no otras las estrategias diferenciadoras, ya que, desde el punto de vista del aprendiente chino, la traducción literal, el miedo a cometer errores o la falta de relación de los conocimientos previos (poco favorecida por los procedimientos metodológicos de la didáctica), son acciones y actitudes típicas. Los resultados de las estrategias añadidas confirman el mayor empleo de las mismas por estudiantes chinos (estrategias afectivas que reflejan el valor cultural del esfuerzo y estrategias cognitivas y de memorización relacionadas con el tipo de enseñanza tradicional). Sin embargo, los estudiantes españoles manifiestan un mayor empleo de ejercicios repetitivos antes de los exámenes y una mayor elaboración de listas de vocabulario, lo que indica una valoración y eficacia de estas estrategias más amplias de lo esperado. Estos resultados su-

gieren la necesidad de reconsiderar estas estrategias de memoria detenidamente y superar las posturas teóricas que, por el solo hecho de asociar estas prácticas a una metodología anticuada, las rechazan y marginan de las clasificaciones que, como la de Oxford, pretenden abarcar una muestra representativa de las acciones y actitudes de los estudiantes ante su aprendizaje.

Teniendo en cuenta, pues, 1) el marco contextual de enseñanza y los elementos socioculturales de aprendizaje en China, 2) las teorías sobre el concepto de lengua y de adquisición más relacionadas con la comunicación, 3) la situación de la enseñanza del español y el método didáctico empleado, en contraste con la variedad de modelos comunicativos y las posibilidades eclécticas, y 4) las estrategias de aprendizaje más utilizadas entre los estudiantes chinos, habremos reunido las condiciones necesarias para ensayar unas propuestas didácticas concretas que faciliten el cambio de paradigma de enseñanza en China, desde un modelo tradicionalista y caduco a un enfoque comunicativo que haga frente a los objetivos de la comunicación intercultural que exige nuestro tiempo.

Las propuestas incluidas en el último capítulo suponen sólo una pequeña muestra de las aplicaciones prácticas que se pueden extraer de la investigación, en ningún momento se ha pretendido la imposible tarea de cubrir todas las posibilidades. Se han considerado dos perspectivas. Por un lado, la modificación, tanto de actividades comunicativas pertenecientes a manuales representativos españoles, como del material chino existente. En el primer caso, las modificaciones están dirigidas a facilitar la comprensión y la realización de actividades comunicativas cuya puesta en práctica ha resultado confusa entre los estudiantes. En el segundo caso, y teniendo en cuenta esas adaptaciones, se han insertado unas actividades comunicativas y sobre estrategias de aprendizaje en el manual chino. Esta perspectiva está enmarcada en la propuesta de un proyecto de coordinación entre profesores chinos y nativos dentro del contexto universitario. Siendo ésta prácticamente nula, su necesidad se revela evidente por: 1) el hecho de compartir los mismos alumnos, 2) la necesidad de que los contenidos y los enfoques de enseñanza

de los distintos profesores sea coherente para beneficio de los alumnos, y 3) favorecer la comunicación en beneficio de ambos: para los profesores nativos, porque se pueden evitar muchos malentendidos que suelen surgir al contar con unas expectativas de sus alumnos que no coinciden con la realidad percibida; y para los profesores chinos, porque de este modo pueden despertar una curiosidad sobre formas innovadoras de enseñanza y, de este modo, favorecer un reciclaje y una formación profesional que, hoy en día, son prácticamente inexistentes.

La segunda perspectiva es más ambiciosa. Pone entre paréntesis los condicionantes del sistema de enseñanza universitario (o similar) y se centra únicamente en las necesidades y posibilidades de aprendizaje del alumno desde el punto de vista de la enseñanza comunicativa. No se limita a las modificaciones de manuales actuales, sino que explora la posibilidad de crear un nuevo material, tanto unidades didácticas completas, como tareas o actividades independientes. En la muestra presentada se han incluido dos tareas de temática significativa para los estudiantes chinos: una entrevista de trabajo y un debate intercultural; y una serie de ejercicios en torno a un texto dialogado. En las propuestas, se hace hincapié en el desarrollo de la competencia discursiva. Se incluyen, dentro de un marco didáctico comunicativo, prácticas habituales de aprendizaje como la repetición de modelos o el uso de listas de vocabulario; se tienen presentes asimismo las estrategias más utilizadas, y se identifican aquellas que, no siendo muy frecuentes, pueden ser necesarias para el desarrollo de las tareas. Esta perspectiva, correspondiente con el eclecticismo positivo que señalo más arriba, permite una mayor libertad de creación, donde se pueden integrar los objetivos y contenidos de aprendizaje en el orden relativo a un diseño curricular necesario, contando con el trasfondo de todos los factores estudiados en esta investigación.





## **BIBLIOGRAFÍA**

- AAVV. (1997-2006). *Wenlin Software for Learning Chinese* (diccionario chino-inglés, inglés-chino). Wenlin Institute, Inc. (<http://www.wenlin.com>)
- Acton, L. (2003). «Culture-based Difficulties in Teaching High School Preparation Students». En *Proceedings of the 16th Educational Conference*. Melbourne: English Australia. Disponible en [http://www.englishaustralia.com.au/ea\\_conference03/proceedings/](http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference03/proceedings/)
- Adamson, B. y Morris, P. (1997). «The English Curriculum in the People's Republic of China». *Comparative Education Review*, 41 (1), pp. 3-26.
- Agelasto, M. (1998). *Educational Disengagement: Undermining Academic Quality at a Chinese University*. <http://www.agelastos.com/disengagement>
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. (1993). «Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons». *System*, 21, pp. 471-80.
- Anderson, N. J. (1991). «Individual differences in strategy use in second language reading and testing». *Modern Language Journal*, 75, pp. 460-472.
- Anderson, N. J. (2005). «L2 Learning Strategies». En Hinkel, E. (ed), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, pp. 757-771. London: LEA
- Arnold, J. (2001). «There's more to listening that meets the ear». *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. extraordinario, pp. 39-52.
- Arnold, J. y Fonseca, M. (2004). «Reflexiones Sobre Aspectos del Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral en el Aula de Español Como Segunda Lengua». En *La Competencia Comunicativa y Lingüística en la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera*. Madrid. Edinumen. Pág. 45-60. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/claves/arnold\\_fonseca.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm)
- Aston, G. (1986). «Trouble shooting in interaction with learners. The more the merrier?». *Applied Linguistics*, 7 (2), 128-143.
- Atkinson, D. (1997) «A critical approach to critical thinking in TESOL». *TESOL Quarterly*, 31, 9-37.
- Atkinson, R. (1972). «Optimizing the learning of a second-language vocabulary». *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 124-129.
- Auerbach, E.R. 1986. «Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back». *TESOL Quarterly*, 20 (3), pp. 411-429.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. (traducción del capítulo «Communicative language ability» al castellano en Llobera et al. (1995), pp. 105-127).
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful English Language Tests*. Oxford, Oxford University Press
- Bailey, Paul J. (1990). *Reform the People. Changing Attitudes Towards Popular Education in Early Twentieth-Century China*. Edinburgh University Press, 1990.
- Ballard, B. y Clanchy, J. (1991). *Teaching Students from Overseas: A Brief Guide for Lecturers and Supervisors*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Bialystok, E. (1979). «An analytical view of second language competence: a model and some evidence». *The Modern Language Journal*, LXIII, pp. 257-262.

- Bialystok, E. (1982). «On the relationship between knowing and using forms». *Applied Linguistics*, 3: 181-206.
- Bialystok, E. (1984). «Strategies in interlanguage learning and performance». En A. Davies, Cripser y A.P.R. Howatt (eds.). *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honor of Pit Corder*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Bialystok, E. (1994). «Analysis and control in the development of second language proficiency». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157-168.
- Bialystok, E. y Sharwood-Smith, M. (1985). «Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition». *Applied Linguistics*, 6 (2), pp. 101-117.
- Biggs J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. B. (1994). «Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox». *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2 (2), pp. 40-63.
- Biggs, J. B. (1996). «Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 45-67.
- Bolinger, D. (1975). «Meaning and memory». *Forum Linguisticum*, 1, pp.2-14.
- Borobio, V. (2001). *Nuevo ele: inicial 1. Libro del alumno. Curso de español para extranjeros*. Madrid: Ediciones SM.
- Borobio, V. (2001). *Nuevo ele: inicial 1. Guía didáctica. Curso de español para extranjeros*. Madrid: Ediciones SM.
- Bot, de K. (1996). «The psycholinguistics of the output hypothesis». *Language Learning*, 46, pp. 529-555. Disponible en: [http://repository.ubn.ru.nl:8080/bitstream/2066/29108/1/29108\\_.PDF](http://repository.ubn.ru.nl:8080/bitstream/2066/29108/1/29108_.PDF)
- Bremmer, S. (1997). «Language learning strategies and language proficiency: causes or outcomes?». *Perspectives* (City University of Hong Kong) Vol. 9 (1997 Autumn), pp. 6-35. Disponible en: <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000125.pdf>
- Bremmer, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55, pp. 490-514.
- Brick, J. (1991) *China: A Handbook in Intercultural Communication*. Sydney: Macquarie University.
- Brown, H. (2002). *Strategies for success*. White Plains, NY: Longman/Pearson Education.
- Bruen, J. (2001). «Strategies for Success: Profiling the effective learner of German». *Foreign Language Annals*, 34, pp. 216-225.
- Brumfit, C. (1980). «From Defining to Designing: Communicative Specifications versus Communicative Methodology in Foreign-Language Teaching». *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (1), pp. 1-9.
- Brumfit, C. (1980b). *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Brumfit, C. y K. Johnson (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnaby, B. y Sun, Y.L. (1989). «Chinese teachers' views of Western language teaching: Context informs paradigms». *TESOL Quarterly*, 23, pp. 219-38.
- Buyer, L. & Dominowski, R. (1989). «Retention of solutions: It is better to give than to receive». *American Journal of Psychology*, 102, pp. 353-363.

- Bygate, M. (1999). «Task as the context for the framing, re-framing, and unframing of language». *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 357-366.
- Canale, M. (1983). «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy». En J.C. Richards y Schmidt (eds.) (1983), (traducido al castellano en Llobera *et al.* (1995), 63-82).
- Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1 (1).
- Candlin, C. (1984). «Syllabus design as a critical process». En Brumfit, C. (ed), *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon.
- Candlin, C. (1990): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
- Carroll, J. (1981). «Twenty-five years of research on foreign language aptitude». En Diller, K. (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, pp. 83-118. Rowley, Mass: Newbury House.
- Carson, J. (1992). «Becoming biliterate: First language influences». *Journal of Second Language Writing* 1 (1), 37-60.
- Carson, J. y Nelson, G. (1996). «Chinese student's perceptions of ESL peer response group interaction». *Journal of Second Language Writing*, 5 (1), 1-19.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Castañeda, A. (2004). «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE». *Biblioteca virtual Biblioteca virtual RedELE*, 0: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>
- Castañeda, A. (2006). «Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE». *Boletín de ASELE*, 34: <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>
- Celce-Murcia, M. (2007). «Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching». En Alcón, E. y Safont, M. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). «Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), pp. 5-35. Disponible en [http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Azoltan&cache=cache&media=people:zoltan:1995\\_celce-murcia\\_dornyei\\_thurrell\\_ial.pdf](http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Azoltan&cache=cache&media=people:zoltan:1995_celce-murcia_dornyei_thurrell_ial.pdf)
- Chamot, A. (2001). «The role of learning strategies in second language acquisition». En Breen, M. (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, pp. 25-43. London: Longman.
- Chamot, A. (2004). «Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), pp. 14-26. Disponible en <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>
- Chamot, A. (2005a). «The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update». En P. A. Richard-Amato y M. A. Snow (eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-101). White Plains, NY: Longman.

- Chamot, A. (2005b). «Language learning strategy instruction: Current issues and research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 112–130.
- Chamot, A., Kupper, L. y Impinl-Hernández, M. (1988). *A study of learning strategies in foreign language instruction: Findings of the longitudinal study*. McLean, VA: Interstate Research Associates.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. y Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Chan, Chi-hou. (2006). «Historical and cultural background of education in China». En el seminario *Teaching the Chinese Learner in higher education*, Leiden University. Disponible en <http://iclonwebdev.fsw.leidenuniv.nl/china/2Historic-and-cultural-background.pdf>
- Chan, P. (1997). «Same or different? A comparison of the beliefs Australian and Chinese university students hold about learning». *Australian Association for Research in Education*, AARE' 97 Conference papers in Brisbane. Disponible en <http://www.aare.edu.au/97pap/chanp058.htm>
- Chan, S. (1999). «The Chinese learner – A question of style». *Education and Training*, 41 (6/7), pp. 294-304.
- Chang, Daniel Yenhui (2003). *English language learning strategies and style preferences of traditional and nontraditional students in Taiwan*. Tesina; University of South Dakota. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n°. 3100592.
- Chang Fuliang (2004). «¿Qué estudian los alumnos de español de China?» En *I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. *Biblioteca virtual RedELE* (número especial): [http://www.mec.es/redele/biblioteca/ele\\_asiapacifico.shtml](http://www.mec.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.shtml)
- Chang, Yu-Ping (2003). *Factors affecting language learning strategy choice. A study of EFL senior high school students in Taiwan*. Tesina; Texas A&M University, Kingsville. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n° 3099257.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen Chih-Ti. (1994). *The construct validity of the Chinese Version Strategy Inventory for Language Learning (CVSILL) for Chinese students learning English as a second language*. (Tesis doctoral; University of Oklahoma). ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n° 9514077.
- Chen, I. J. (2002). *Language learning strategies used by high and low English proficiency students in a technology college*. Tesina no publicada; National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Chen Jingpan (1990). *Confucius as a teacher*. Beijing. Foreign Languages Press.
- Chen Runyi (2005). «Chinese Tertiary Students' Perceptions of a Good EFL Teacher». *Sino-US English Teaching*, 2 (4). Disponible en <http://www.linguist.org.cn/doc/su200504/su20050406.doc>
- Chen Si-Qing (1988). «A Challenge to the Exclusive Adoption of The Communicative Approach in China». *Guidelines*, 19 (1), pp. 67-75. Disponible en [http://www.eric.ed.gov/sitemap/html\\_0900000b801317c1.html](http://www.eric.ed.gov/sitemap/html_0900000b801317c1.html)
- Cheng Xiaotang (2000). «Asian students' reticence revisited». *System*, 28, pp.435-446.

- Cheng Xiaotang. (2002). «Chinese EFL students' cultures of learning». En C. Lee y W. Littlewood (eds.), *Culture, Communication and Language Pedagogy*, pp. 103-116. Hong Kong: Hong Kong Baptist University Press.
- Cheung, William (1996). *El Lun Yü en español* [edición multilingüe de las Analectas]. Confucius Publishing Co. Ltd, multi-lingual web site. Disponible en <http://www.confucius.org/>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass. M.I.T. Press.
- Chou, Yu-Chen (2002). *An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students*. Tesina; University of Iowa. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n° 3058397.
- Clark, H. y Clark, E. (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, R. y Gieve, S. (2006). «On the Discursive Construction of 'The Chinese Learner'». *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), pp. 54-73.
- Clark, S. (1995). «The generation effect and the modeling of associations in memory». *Memory & Cognition*, 23, pp. 442-455.
- Cleverley, John (1985). *The schooling of China. Tradition and modernity in Chinese education*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman.
- Cohen, A. (2003). «The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?». *IRAL*, 41, pp. 279-291.
- Cohen, A. y Olshtain, E. (1993). «The production of speech acts by EFL learners». *TESOL Quarterly*, 27 (1), 33-56.
- Cohen, A., Oxford, R. y Chi, J. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A.; Paige, R.; Kappler, B.; Demmessie, M.; Weaver, S.; Chi, J. y Lassegard, J. (2003). *Maximizing study abroad: A language instructors' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Cohen, A. y Weaver, S. (2005). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Coll, César, e Isabel Solé (1989). «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica». *Cuadernos de pedagogía*, 168.
- Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español, «*西班牙语专业教学大纲编写组*» (1998). *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, «*高学西班牙语专业基础阶段教学大纲*». Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai, Shanghai, 1998.
- Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español, «*西班牙语专业教学大纲编写组*» (2000). *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua española en Escuelas Superiores Chinas*, «*高校西班牙语专业高年级教学大纲*». Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai, Shanghai, 2000.

- Connor (1996). *Cross Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: CUP.
- Consejo de Estado Chino (1999). «Decisiones en la profundización de la reforma educativa y promoción de la calidad de la educación». Agencia de noticias *Xinhua*, Pekín, 16 de junio de 1999.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, e Instituto Cervantes (2002). Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) (1995). *Principles & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Corder, S. (1976). «The study of interlanguage». En *Proceedings of the Fourth International Conference of Applied Linguistics*, Munich. También en Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. (1977). «Language teaching and learning: A social encounter». En H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds.), *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). «Cultures of learning: Languages classrooms in China». En H. Coleman (ed.) *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (2002). «Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities». En D.C.S. Li (ed.) *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon* (pp. 47-75). New York: American Universities Press.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (2006). «Changing Practices in Chinese Cultures of Learning». *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), pp. 5-20.
- Crookes, G. (1989). «Planning and interlanguage variability». *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383.
- Day, E. y S. Shapson (1991). «Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental approach». *Language Learning*, 41 (1), pp. 25-58.
- DeKeyser, R. (1998). «Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar». En C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deng, Stella Y. H. (2002). *Use of English learning strategies by proficient and less proficient learners in Hong Kong secondary schools*. Memoria de Máster; University of Hong Kong.
- Daniel Chang
- Dik, S. (1989). *The Theory of Functional Grammar (Part I: The Structure of the clause)*. Dordrecht: Foris Publications.
- Ding (2006). *Dificultades de la traducción del español al chino*. Entrevista con el profesor Ding. Instituto Cervantes. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/china/entrevista.htm>
- Ding, Y. (2007). «Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English». *System*, doi:10.1016/j.system.2006.12.005.

- DiPietro, R. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Djung, Lu-Dzai (1934). *A history of democratic education in China*. Shanghai: The commercial press, limited.
- Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, pp. 45-78.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Pica, T. (1986). «"Information gap" tasks: An aid to second language acquisition?». *TESOL Quarterly*, 20 (2), pp. 305-25
- Doughty, C. y Varela, E (1998). «Communicative focus on form». En C. Doughty & J. Williams (eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyle, D. (2005). «Chagal Guidelines & Teaching Chinese Students: theory into practice». *European Centre for Modern Languages*. Disponible en [http://www.ecml.at/mtp2/chagal\\_setup/results/en/theory\\_into\\_practice/doyle.htm](http://www.ecml.at/mtp2/chagal_setup/results/en/theory_into_practice/doyle.htm)
- Duff, P. (1986). «Another look at interlanguage talk: Taking task to task». En R. Day (ed), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, pp. 147-181. Rowley, MA: Newbury House.
- Dunn, R. (1984). «Learning style: State of the scene». *Theory Into Practice*, 23, pp. 10-19.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1988). «Ants and grasshoppers, badgers and butterflies: Qualitative and quantitative exploration of adult language learning styles and strategies». *Symposium on Research Perspectives on Adult Language Learning and Acquisition*, Ohio State University, Columbus, OH.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1989). «Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies». *Modern Language Journal*, 73, pp. 1-13.
- Ehrman, M. y Oxford, R. (1990). «Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting». *Modern Language Journal*, 74 (3), pp. 311-327.
- Ehrman, M. y Oxford, R. (1991). *Affective Survey*. Arlington, VA: Foreign Service Institute.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1987a). «Contextual variability in second language acquisition and the relevance of language teaching». En Ellis (ed.) *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall International.
- Ellis, R. (1987b). «Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense». *Studies in Second Language Acquisition*, 9, pp. 1-20.
- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1993). «The Structural Syllabus and Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 27, 1, pp. 91-113.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.



- Ellis, R. (1999). «Theoretical Perspectives on Interaction and Language Learning». En Ellis, R. (ed.) *Learning a second language through interaction*, pp.3-31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Ellis, R. (2005a). «Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study». *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 141-172.
- Ellis, R. (2005b). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Auckland: Auckland Uniservices Limited. *Biblioteca virtual RedELE*, 5: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/Ellis.shtml>
- Ellis, R. (2005c). «Instructed Language Learning and Task-Based Teaching». En Hinkel, Eli (ed), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: LEA
- Ellis, R. (2006). «The Methodology of Task-Based Teaching». *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8 (3). Special Conference Proceedings Volume: *Task-based Learning in the Asian Context*, pp. 19-45. Disponible en [http://www.asian-efl-journal.com/September\\_2006\\_EBook\\_editions.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf)
- Ellis, R. (2007). «Educational Settings and Second Language Learning». *Asian EFL Journal*, 9, (4): Conference Proceedings. Disponible en [http://www.asian-efl-journal.com/Dec\\_2007\\_re.php](http://www.asian-efl-journal.com/Dec_2007_re.php)
- Ellis, R. y Takashima, H. (1999). «Output enhancement and the acquisition of the past tense». En Ellis, R. (ed.) *Learning a second language through interaction*, pp. 173-188. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2001). «Learner uptake in communicative ESL lessons». *Language Learning*, 51, pp. 281-318.
- Entwistle, N. y Marton, F. (1984). «Changing conceptions of learning and research». En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (eds.), *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, pp. 211-236. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm
- Equipo Prisma (2001). *Prisma (comienza). Método de español para extranjeros. Prisma del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Prisma (2001). *Prisma (comienza). Método de español para extranjeros. Prisma del profesor*. Madrid: Edinumen.
- Erickson, F. (1996). «Ethnographic microanalysis». En S. McKay y N. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escandell Vidal, M. (2004a). «Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas». Disponible en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf>
- Escandell Vidal, M. (2004b). «Norms and Principles: Putting Social and Cognitive Pragmatics Together». En Márquez-Reiter, R. y M.E. Placencia (eds.): *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 347-371. Disponible en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Norms%20and%20Principles.pdf>
- Escandell Vidal, M. (2004c). «Aportaciones de la pragmática». En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesoras de español*.

- Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 179-197. Disponible en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>
- Escandell Vidal, M. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Faerch, C. y G. Kasper (1980). «Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication». *Interlanguage Studies Bulletin*, 5.
- Faerch, C. y G. Kasper (1983a). «Plans and strategies in foreign language communication». En C. Faerch y G. Kasper (eds.). *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Faerch, C. y G. Kasper (1983b). «Procedural knowledge as a component of a foreign language learners' communicative competence». En H. Boete y W. Herrlitz (eds.) *Kommunikation im (Sprach-)Unterricht*. Utrecht.
- Faerch, C. y G. Kasper (1986). «The Role of Comprehension in Second-language Learning». *Applied Linguistics*, 7, pp. 257-274.
- Fan, Blanca Wen-Ting. (2005). *Diferencias del nivel lingüístico y del sexo en el uso de estrategias de aprendizaje de español de los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence*. Tesina de máster; Universidad Providence, Taiwán. Disponible en:
- Fang Lan. (1999). «Factors influencing the English classroom discussion among Chinese students—A localized study with qualitative approach». *Journal of Guangzhou Normal University*, 6, pp. 79-85.
- Fay Harris, B. (1998). «Communicative Competence; Still Relevant After All These Years: An Interview with Dr. Sandra J. Savignon». *The Language Teacher Online*: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jan/harris.html>
- Feez, S & Joyce, H (1998) *Writing Skills: Narrative and non-fiction text types*. Sydney: Phoenix Education.
- Feez, S. (1999). *TESOL in Context*. Sydney: Macquarie University, NCELTR
- Feez, S. (2002). *Text-based syllabus design*. Sydney: Macquarie University, NCELTR.
- Felix, S. (1981). «The effect of formal instruction on second language acquisition». *Language Learning*, 31, 87-112.
- Fernández Carril (2004). «Vocabulary learning strategies and foreign language teaching». En Díez, M, R. Fernández y A. Halbach (eds.), *Debating Learning Strategies*, 193-201. Frankfurt am Main: Peter Lang, 31-42.
- Fillmore, L. W. (1982). «Instructional language as linguistic input: Second-language learning in classrooms». En L. C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 283-96). New York: Academic Press.
- Finnochiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The Functional-National Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (1995) «On the notion of culture in L2 lectures». *TESOL Quarterly*, 29 (2), pp. 345-373.
- Foster, P. (1998). «A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning». *Applied Linguistics*, 19 (1), pp. 1-23.
- Foster, P. y Skehan, P. (1994). «The influence of planning on performance in task-based learning». Artículo presentado en *The British Association of Applied Linguistics Conference*, Leeds, sept. 1994.
- Foster, P. y Skehan, P. (1996). «The influence of planning and task type on second lan-

- guage performance». *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 299-323.
- Fotos, S. y Ellis, R. (1991). «Communicating about grammar: A task-based approach». *TESOL Quarterly*, 25 (4), pp. 605-628.
- Fox, H. (1994) *Listening to the World*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fu, K. (1986). 中国外语教育史 *Zhong guo wai yu jiao yu shi* [historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China]. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Gao Xuesong (2003). «Changes in Chinese students' learner strategy use after arrival in the UK: a qualitative inquiry». En Palfreyman, D., Smith, R.C. (eds.), *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 41-57.
- Gao Xuesong (2006). «Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation». *System*, 34, pp. 55-67.
- García García, M. (2004). «El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva». *Biblioteca virtual RedELE*, 2: [http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/garcia\\_garcia.shtml](http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/garcia_garcia.shtml)
- García Santa-Cecilia, Á. (2004) «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación». *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*. Alemania, Bremen: Instituto Cervantes, 25-26 de septiembre de 2003. Madrid: Instituto Cervantes, Edelsa. Disponible en [http://bremen.cervantes.es/MenuEnsenanza\\_46\\_1.htm](http://bremen.cervantes.es/MenuEnsenanza_46_1.htm)
- Gardner, D.K. (1990). *Learning to Be a Sage*. Berkeley. University of California Press.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Garrott, J. R. (1991). *Chinese students' cultural values and their attitudes toward English-language learning and teaching*. Tesis doctoral. The University of Texas at Austin. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N° 9200628.
- Garrott, J. R. (1995). «Chinese cultural values: New angles, added insights». *Inr. J. Inter-cultural Rel.*, 2 (2), pp. 211-225.
- Gass, S. (1988). «Integrating research areas: A framework for second language studies». *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gass, S. y E. Varonis (1984). «The effect of familiarity on the comprehensibility of non-native speech». *Language Learning*, 34, pp. 65-89.
- Gass, S. y E. Varonis (1985). «Task variation and NNS/NNS negotiation of meaning». En S. Gass y C. Madden (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. y E. Varonis (1990). «Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences». *TESOL Quarterly*, 24, pp. 443-459.
- Gatbonton, E. y Segalowitz, N. (1988). «Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework». *TESOL Quarterly*, 22, pp. 473-492.
- Gatbonton, E. y Segalowitz, N. (2005). «Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency». *The Canadian Modern Language Review*, 61 (3), pp. 325-353.

- Gershman, S. (1970). *Foreign language vocabulary learning under seven conditions*. Tesis doctoral. New York: Columbia University. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N° 7023439.
- Gieve, S. y Clark, R. (2005). «'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme». *System*, 33, pp. 261-276.
- Gilliom, M. E. (1978). «Citizenship Education in the People's Republic of China». *Theory into Practice*, 17, (5); China: *Education and Society*, pp. 389-395.
- Ginsberg, E. (1992). «Not just a matter of English». *HERDSA News*, 14 (1), 6-8.
- Gleason, J.B. (1982). «Converging evidence for linguistic theory from the study of aphasia and child language». En L.K. Obler y L. Menn (eds.). *Exceptional Language and Linguistics*. New York: Academic Press.
- Goh, C., y Kwah, P. (1997). «Chinese ESL Students' Learning Strategies: A Look at Frequency, Proficiency and Gender», *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2 (1), pp. 24-53.
- Gómez, M. y Zanón, J. (1999). «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español». En Zanón (coord.), pp. 73-99.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Green, J. y Oxford, R. (1995). «A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender». *TESOL Quarterly*, 29 (2), pp. 261-297.
- Grenfell, M., y Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Griffiths, C. (2003a). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation*. Tesis doctoral; University of Auckland. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n° 3094436.
- Griffiths, C. (2003b). «Patterns of language learning strategy use». *System*, 31, pp. 367-383.
- Griffiths, C. y Parr, J.M. (2001). «Language-learning strategies: theory and perception». *ELT Journal*, 55 (3), pp. 247-254.
- Grososky, A., Payne, D. & Campbell, K. (1994). «Does the generation effect depend upon selective displaces rehearsal?». *American Journal of Psychology*, 107, pp. 53-68.
- Gu, Q. y Schweisfurth, M. (2006). «Who Adapts? Beyond Cultural Models of 'the' Chinese Learner». *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), pp.74-89.
- Gu Yongqi (2003). «Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies». *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7 (2), pp. 1-25. Disponible en <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a4.html>
- Gu Yongqi y Johnson, R. (1996). «Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes». *Language Learning*, 46 (4), pp. 643-679.
- Guild, P. y Gerger, S. (1985). *Marching to different drummers*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. y D.H. Hymes (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart y Winson.

- Guo Aiping (2006). «The Problems and the Reform of College English Test in China». *Sino-US English Teaching*, vol.3, n.9. Disponible en <http://www.linguist.org.cn/doc/su200609/su20060903.pdf>
- Guo Naizhao y Li Dongfu (2004). «An Ongoing Teaching Experimental Project of EFL in a Chinese Tertiary Education Context». *Australian Association for Research in Education, AARE 2004 Conference papers*. Disponible en <http://www.aare.edu.au/04pap/nai04371.pdf>
- Guo Yi Jun (2006). *Implementing a Task-based Approach with Senior High School Students: Characteristics of interactions and students' perceptions*. Tesis doctoral. Universidad National Tsing Hua, Taiwán. Disponible en <http://www.fl.nthu.edu.tw/thesis/tesol/915261.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh y P. Strevens (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Harley, B. (1989). «Functional grammar in French immersion: A classroom experiment», *Applied Linguistics*, 10, pp. 331-359.
- Harris, V. (2003). «Adapting Classroom-based Strategy Instruction to a Distance Learning Context». *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7 (2), pp. 1-19. Disponible en <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a1.html>
- Harshbarger, B., Ross, T., Tafoya, S y Via, J. (1986). «Dealing with multiple learning styles in the ESL classroom». Simposio presentado en *Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, San Francisco.
- He, A. (2002). «Learning English in different linguistic and socio-cultural contexts». *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7 (2), pp. 107-121.
- He, T. H. (2002). «Goal orientations, writing strategies, and written outcomes: An experimental study». En Katchen, J. (ed.), *Selected papers from the 11<sup>th</sup> International Symposium on English Teaching/Fourth Pan Asian Conference*. Taipei, Taiwan, Noviembre 2002; pp. 198-207.
- Hernández Pérez, C. (2008). *Sociología Contemporánea. Recursos electrónicos para la generación de crítica social*. <http://sociologiac.net/>
- Higgs, T. y R. Clifford (1982). «The push toward communication». En T. Higgs (ed.): *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. Skokie, IL: National Textbook Co.
- Ho, D.Y.F. (1994) «Cognitive socialization in Confucian heritage cultures». En Greenfield, P. M. and Cocking, R. R. (eds.) *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 285-313). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Ho, T. F.; Salili, F.; Biggs, J. B. y Hau, K. T. (1999). «The relationship among causal attributions, learning strategies, and level of achievement: a Hong Kong Chinese study». *Asia Pacific Journal of Education*, 19, 44-58.
- Holt, K. (2005). *English proficiency of Chinese students and strategies of language learning*. Tesina; University of Kansas. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº 3187794.
- Holliday, A. (1999). «Small cultures». *Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 237-264.
- Hosenfeld, C. (1977). «A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful

- and Non-successful Second Language Learners». *System*, 5, pp. 110-123.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hsiao, T. E. (1932). *The history of modern education in China*. Beijing: Beijing University press.
- Hu, C. T. (1984). «The Historical Background: examinations and control in pre-modern China». *Comparative Education*, 20 (1).
- Hu Guangwei (2002). «Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China». *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), pp. 93-105. Disponible en <http://www.multilingual-matters.net/lcc/015/0093/lcc0150093.pdf>
- Hu Guangwei (2003). «English Language Teaching in China: Regional Differences and Contributing Factors». *Language, Culture and Curriculum*, 24 (4), pp. 290-318. Disponible en <http://www.multilingual-matters.net/jmmd/024/0290/jmmd0240290.pdf>
- Hu Guangwei (2005). «Contextual Influences on Instructional Practices: A Chinese Case for an Ecological Approach to ELT». *TESOL Quarterly*, 39 (4), pp. 635-660.
- Hu Wenzhong (1989). *English Language Teaching and Learning*. Beijing: FLTR Press.
- Hui Leng (1997). «New Bottles, old Wine: Communicative Language Teaching in China». *Forum*, 35 (4), pp. 38-47. Disponible en <http://www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p38.htm>
- Hui Leng (2005). «Chinese cultural schema of Education: Implications for communication between Chinese students and Australian educators». *Issues in Educational Research*, 15 (1), 2005. Disponible en <http://education.curtin.edu.au/iier/iier15/hui.pdf>
- Hui Oi Lin, Irene (2004). *Teachers' perceptions of task-based language teaching: Impact on their teaching approaches*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong.
- Hulstijn, J. H. (2002). «Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge». *Second Language Research*, 18, 193-223.
- Hymes, D. (1971). «On communicative competence». En J.B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. London: Penguin. (traducido al castellano en Llobera et al. (1995), 27-46).
- Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ibáñez Gómez, D. (2000). *Sanzijing, El clásico de tres caracteres: el umbral de la educación china*. Madrid: Trotta.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (3 vols.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín (1962). 西班牙语: 试用本 (第一册) [*Español; edición experimental (volumen 1)*]. Beijing: shang wu yin shu.
- Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghai (1973). 西班牙语: 试用本 [*Español; edición experimental*]. Shanghai: Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghai.
- Jacobs, G. y Farrell, T. (2003). «Understanding and implementing the CLT paradigm». *RELC Journal*, 41 (1), pp.5-30.
- Jaspers, K. (1957). *Los grandes filósofos. Los hombres decisivos: Sócrates, Buda, Confucio, Jesús*. Edición en español, 1996. Madrid: Tecnos.

- Jin, Lingkie; Singh, M. y Li, Liqun (2005). «Communicative Language Teaching in China: Misconceptions, Applications and Perceptions». *Australian Association for Research in Education, AARE' 05 Education Research "Creative Dissent: Constructive Solutions"*. Disponible en <http://www.aare.edu.au/05pap/jin05646.pdf>
- Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaylani, C. (1996). «The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan». En Oxford, R. (ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, pp.75-88. Manoa: University of Hawaii Press
- Keefe, J. (1979). «Learning Styles: An Overview». En Keefe, J. (ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kember, D. (1996). «The intention to Both Memorise and Understand: Another Approach to Learning?» *Higher Education*, 31 (3), pp. 341-354.
- Kember, D. y Gow, L. (1991). «A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student». *Studies in Higher Education*, 16 (2), pp. 117-127.
- Kempson, R.M. (1977). *Semantic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirby, J.R.; Woodhouse, R.A. y Ma, Y. (1996). «Studying in a second language: the experiences of Chinese students in Canada». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 141-158.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood: Cliffs, NJ: Regents Prentice Hall.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon.
- Krashen, S. (1982a). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, S. (1982b). «The fundamental pedagogical principle in second language teaching». *Studia Linguistica* 35 (1,2).
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kubota, R. (1999). «Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and English Language Teaching». *TESOL Quarterly* 33 (1), pp. 9-25.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching. A scientific approach*. New York: McGraw Hill.
- Lado, R. Baldwin, B. y Lobo, F. (1967). *Massive vocabulary expansion in a foreign language beyond the basic course: The effects of stimuli, timing and order of presentation* (Project No. 5-1095). Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Lai Ying-Chun (2005). *Language learning strategy use and language proficiency for English as a foreign language (EFL) Learners in Taiwan*. Tesina; University of Southern California. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n.º.3196836.
- Lan R. y Oxford, R. (2003). «Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, pp. 339-379.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequi-*

- sites. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). «Sociocultural theory and L2: State of the art». *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp. 67-109, Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lao, C.Y. y Krashen, S. (1999). «Implementation of mother-tongue teaching in Hong Kong secondary schools: Some recent reports». *Discover* (Vol. 5). NCELA. Disponible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/discover/05hongkong.htm>
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. (2006). «Comparing Focus on Form and Focus on FormS in Second-Language Vocabulary Learning». *The Canadian Modern Language Review*, 63 (1), pp. 149-166.
- Lawson, J. y Hogben, D. (1996). «The Vocabulary Learning Strategies of Foreign-Language Students». *Language Learning*, 46 (1), pp. 101-135.
- Lee Suet Mui, Carol (2002). *English Teachers' Conceptions of Task-based Learning*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong.
- Lee, G. E. (1976). «The Asian connection». En *Claremont Reading Conference 4<sup>th</sup> Yearbook*. ERIC Document Reproduction Service N<sup>o</sup> ED137718.
- Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Lee, K. y Oxford, R. (2008). «Understanding EFL Learners' Strategy Use and Strategy Awareness». *The Asian EFL Journal*, 10 (1). pp. 7-31. Disponible en [http://www.asian-efl-journal.com/March\\_08\\_kl&ro.php](http://www.asian-efl-journal.com/March_08_kl&ro.php)
- Lee, Wing On (1996). «The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 25-41.
- Leech, G. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leeman, J. (2003): «Recasts and second language development», *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 37-63.
- Legge, J. (1895). *The works of Mencius*. Clarendon Press. Disponible en <http://nothingistic.org/library/mencius/>
- Lewin, K. y Hui, Xu (1989). «Rethinking Revolution; Reflections on China's 1985 Educational Reforms». *Comparative Education*, 25 (1). (1989), pp. 7-17.
- Li Defeng (1997). "Absolutely not the same": *The potential and problems of communicative language teaching in China*. Tesis doctoral. Edmonton: Universidad de Alberta, Canadá. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N<sup>o</sup> NQ23016.
- Li, J. (2002). «Learning models in different cultures». *New Directions for Child and Adolescent Development*, 96, pp. 45-63.
- Li, J. y Qin, X. (2006). «Language Learning Styles and Learning Strategies of Tertiary-Level English Learners in China». *Regional Language Centre Journal*, 37 (1), pp. 67-90.
- Li Jiongying (2005). «An Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China». *The Journal of Asia TEFL*, 2 (1), pp. 131-154.
- Li Li.; Chen, Zhian y Jiang, Yu Hong (2006). *Strategies, Styles and Attribution: Learning to Learn English*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.



- Li Li-xu (2001). «The Influences of the Soviet Educational Model on the Education of the P. R. China». *Asia Pacific Education Review*, 2 (2), pp. 106-113. Disponible en <http://aped.snu.ac.kr/prof/aper/aper%20data/2-2/11-Li%20Li-xu.pdf>
- Li Xiao (1984). «In defense of the communicative approach». *ELT Journal*, 38 (1), pp. 2-13.
- Li Ying (2004). *Teaching Culture in the Context of Traditional Culture of Learning*. Anhue. Tesis doctoral, Universidad de An Hui, China.
- Liao Xiaoqing (1996a). «Communicative-Cognition Method, a TESOL Eclecticism with Chinese Characteristics», presentado en *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* (30<sup>th</sup>, Chicago, IL). Disponible en ERIC Document Reproduction Service (ED394335): <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED394335>
- Liao Xiaoqing (1996b). «Chinese learners' communicative incompetence: Causes and solutions». ERIC Document Reproduction Service (ED400687): <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED400687>
- Liao Xiaoqing (1996c). «Tradition and Innovation: A New Way To Explore a TESOL Method». ERIC Document Reproduction Service (ED397653): <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED397653>
- Liao Xiaoqing (2000). «Communicative Language Teaching Innovation in China: Difficulties and Solutions». ERIC Document Reproduction Service (ED443294): <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED443294>
- Liao Xiaoqing (2003). *Chinese Secondary School EFL Teachers' attitudes towards Communicative Language teaching and their Classroom Practices*. Tesis doctoral. Auckland: Universidad de Auckland, Nueva Zelanda. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N° 3134003.
- Liao, Y. F. (2000). *A study of Taiwanese junior high school students' EFL learning motivation and learning strategies*. Tesina no publicada; National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.
- Lightbown, P. (2000). «'Anniversary Article: Classroom SLA research and second language teaching'». *Applied Linguistics*, 21 (4), pp. 431-62.
- Lightbown, P. y N. Spada (1990). «Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (4), pp. 429-448.
- Lightbown, P. y N. Spada (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2000). «Do Asian students really want to listen and obey?». *ELT Journal* 54 (1), pp. 31-36.
- Littlewood, W. (2004). «The task-based approach: some questions and suggestions». *ELT Journal*, 58 (4), pp. 319-326.
- Liu, N. y Littlewood, W. (1997). «Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse?». *System*, 25 (3), pp. 371-384.
- Liu, X. y G. Zhao (2004). «Classroom Negotiation and Learner Participation». *The Journal of Asia TEFL*, 1 (1), pp. 213-241

- Long, M. (1980). *Input, Interaction and Second Language Acquisition* (tesis doctoral). University of California, Los Angeles. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N° 8111249.
- Long, M. (1983). «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input». *Applied Linguistics*, 4 (2).
- Long, M. (1985). «Input and Second Language Acquisition Theory». En S. Gass y C. Madden (eds.): *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1988). «Instructed interlanguage development». En L. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. (1991). «Focus on form: A design feature in language teaching methodology». En K. DeBot, R. Ginsberg, and C. Kramersch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition». En W. Ritchie y T. Bhatia (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Long, M. (1997). «Focus on form in Task-Based Language Teaching». McGraw Hill: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>
- Long, M. y Crookes, G. (1992). «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design». *TESOL Quarterly*, 26 (1), pp. 27-56.
- Lorenzo, Francisco (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Loschky, L. (1994). «Comprehensible Input and Second Language Acquisition: What is the Relationship?». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 303-323.
- Louie, Kam (1984). «Salvaging Confucian Education» (1949-1983). *Comparative Education*, 20 (1). 1984.
- Lu, Dan (2004). «Is the Communicative Approach a Panacea? Thoughts from Hong Kong». *The Journal of Asia TEFL*, 1 (1), pp. 383-389.
- Lu Jingsheng (2005). «Enseñanza del español en China». En Ignatieva, N. y Victoria Zamudio (eds.), *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: Universidad nacional autónoma de México.
- Lu Jingsheng (2007). «Entrevista con Lu Jingsheng». En Sánchez Griñán, A. (2008) *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (apéndice 2). Tesis doctoral no publicada; Universidad de Murcia.
- Lynch, T. (2001). «Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing». *ELT Journal*, 55, pp. 124-132.
- Lyster, R. (2002). «The importance of differentiating negotiation of form and meaning in classroom interaction». En Burmeister, P., Piske, T. and Rohde, A. (eds.): *An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, 381-397. Disponible en <http://www.education.mcgill.ca/profs/lyster/Lyster2002.pdf>
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). «Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms». *Studies in Second Language Acquisition* 19, pp. 37-66.

- Disponible en  
[http://www.education.mcgill.ca/profs/lyster/Lyster&Ranta1997\\_SSLA.pdf](http://www.education.mcgill.ca/profs/lyster/Lyster&Ranta1997_SSLA.pdf)
- Llobera, M., et al (eds.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Ma Rong (1999) «Language Learning Strategies of a Sample of Tertiary-Level Students in the P. R. China». *Guidelines*, 21 (1), pp. 1-11.
- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). «Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *The Modern Language Journal*, 82 (4), pp. 545-562.
- Mai Hwai Min, Aminah (2003). *Grammar pedagogy and the task-based curriculum: Hong Kong teachers' beliefs and practices*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong.
- Mak Tsui Ying, Grace (2004). *Implementation of Task-Based Learning in a Junior Secondary School: Concept and Practice of English Teachers*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong.
- Manchón, R. (1994). «Las estrategias del aprendizaje de una L2: el estado de la cuestión». En Manchón, R. y Bruton (eds.), *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*, pp. 7-17. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marchante Chueca, M. P. (2004). «Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica». *Biblioteca virtual RedELE*, 2: <http://www.mepsyd.es/redele/revista2/marchante.shtml>
- Martín Pérez, C. (1998-2008). *El arte de la estrategia*. <http://www.personal.able.es/cm.perez/>
- Martín Peris, E. (1999). «Libros de texto y tareas». En Zanón, J. (coord.), pp. 25-52.
- Martín Peris, E. (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?». *Biblioteca virtual RedELE*, 0: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml>
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997). *Gente 1. Curso de español basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Marton, F.; Dall'alba, G. y Kun, T.L. (1996). «Memorizing and understanding: the keys to the paradox?» En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 69-83.
- McCroskey, J.C. y Richmond, V.P. (1987). «Willingness to communicate». En J.C. McCroskey y J.A. Daley (eds.) *Personality and Interpersonal Communication*. Newbury Park, California, Sage.
- McDonough, S. (1999). «Learner strategies». *Language Teaching*, 32 (1), 1-18.
- McKay, S. y Wong, S. (1996). «Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students». *Harvard Educational Review* 66 (3), pp. 577-608.
- McLaughlin, B. (1990). «Restructuring». *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Méndez Marassa, E. (2004). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Memoria del máster Enseñanza del español como segunda lengua*. U.N.E.D. Disponible en [http://www.aldeamix.com/personales/eleoriental/documentos/problemas\\_estudiantes\\_chinos.htm](http://www.aldeamix.com/personales/eleoriental/documentos/problemas_estudiantes_chinos.htm)
- Méndez Marassa, E. (2007). «Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China». *Tinta China*, 1, pp. 20-23. Disponible en <http://www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/Tintachinafinalweb.pdf>

- Ministerio de Educación de la República Popular de China (1993). 英语教学大纲 [English syllabus]. Beijing: People's Education Press.
- Ministerio de Educación de la República Popular de China (2001). 英语课程标准 [English curriculum standards]. Beijing: People's Education Press.
- Ministerio de Educación de la República Popular de China (2003). *Report of Education Statistics, 1* (26). Department of Planning, Ministry of Education. Feb. 27, 2003. Disponible en [http://www.moe.edu.cn/english/planning\\_s.htm](http://www.moe.edu.cn/english/planning_s.htm)
- Ministerio de Educación de la República Popular de China (2003). 大学英语课程教学要求 [Requisitos Curriculares de la Enseñanza Universitaria de Inglés]. Disponible en <http://www.edu.cn/20040120/3097997.shtml>
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (2006). «El mundo estudia español». *RedELE*: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/elmundo.shtml>
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (2007). «El español en China». Consejería de educación en China. Disponible en <http://www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/elespanolenchina.shtml>
- Miquel, L. (2008). «Agítese antes de usar» (entrevista). *Marco ELE*, 6.: <http://www.marcoele.com/num/6/entrevistalourdesmiquel.php>
- Morrison, D.M, y G.Low (1983). «Monitoring and the second language learner». En Richards y Schmidt (eds.).
- Muñoz López, J. (2006). «Integración de la comunicación no verbal en la clase de E/LE». *Biblioteca virtual RedELE*, 5: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/JJuanMunoz.shtml>
- Murphy, D. (1987). «Offshore education: a Hong Kong perspective». *Australian Universities Review*, 30 (2), 43-44.
- Naiman, N. et al. (1978). *The Good Language Learner. Research in Education Series*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House/ Harper Row.
- Nation, I. (1994). [Review of books *Working with words*, *Teaching and learning vocabulary*, *Vocabulary in action*, y *Vocabulary*]. *System*, 22, pp. 283-287.
- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J.R. y J.S. Decarrico (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Newby, D. (2006). «Communicative language teaching». En Fenner, A. y Newby, D. (eds.), *Coherence of principles, cohesion of competences. Exploring theories and designing materials for teacher education*. European Centre for Modern Languages. Disponible en <http://www.ecml.at/mtp2/flyers/flyer-CoCoCoP.pdf>
- Newton, J. (1991). «Negotiation: Negotiating what?». Conferencia de SEAMEO en el ciclo *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Singapore: RELC.
- Newton, J. y Kennedy, G. (1996). «Effects of communication tasks on the grammatical relations marked by second language learners». *System*, 24, 309-322.
- Nicholas, H., Lightbown, P. y Spada, N. (2001). «Recasts as feedback to language learners». *Language Learning*, 51, pp. 719-758.

- Nichols, S. (2003). «'They just won't critique anything': The 'problem' of international students in the Western academy». En J.E. Satterthwaite, E. Atkinson y K. Gale (eds.) *Discourse, Power and Resistance*, pp. 135–148. Stoke on Trent: Trentham.
- Nisbet, D. (2002). *Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students*. Tesis doctoral. Regent University. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N° 3069350.
- Nisbet, D; Tindall, E. y Arroyo, A. (2005). «Language Learning Strategies and English Proficiency in Chinese University Students». *Foreign Language Annals*, 38 (1), pp. 100-107.
- Nobuyoshi, J. y Ellis, R. (1993). «Focused communication tasks». *English Language Teaching Journal*, 47 (2), pp. 203-210.
- Norris, J. y Ortega, L. (2000). «'Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis'». *Language Learning*, 50 (3), pp. 417–528.
- Norton, B. (2001). «Non-participation, imagined communities and the language classroom». En M.P. Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning*, pp. 159–171. Harlow: Pearson Education.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Go for it!* (Manual de enseñanza de inglés por tareas en 4 volúmenes). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2005). *Go for it!* (edición china de Nunan, 1999). Beijing: People's Education Press y Thomson Learning.
- Nunan, D. (2006). «Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'». *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8 (3). Special Conference Proceedings Volume: *Task-based Learning in the Asian Context*, pp. 12-18. Disponible en [http://www.asian-efl-journal.com/September\\_2006\\_EBook\\_editions.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf)
- Nunn, R. (2006). «Designing Holistic Units for Task-Based Teaching». *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8 (3). Special Conference Proceedings Volume: *Task-based Learning in the Asian Context*, pp. 69-93. Disponible en [http://www.asian-efl-journal.com/September\\_2006\\_EBook\\_editions.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf)
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., y Russo, R. (1985a). «Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students». *Language Learning*, 35, pp. 21-46.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. y Küpper, L. (1985b). «Learning strategy applications with students of English as a second language». *TESOL Quarterly*, 19, pp. 285-296.
- O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1999). «Planning and focus on form in L2 oral performance». *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp. 108-148.
- Osanai, D. (2000). *Differences in language learning strategies between male and female, and also between Asian and Latino ESL students*. Tesis doctoral. University of Tennessee, Knoxville. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n° 9996379.
- Ouyang, H. (2000). «One-Way Ticket: A Story of an Innovative Teacher in Mainland China». *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (4), pp. 397-425.

- Ouyang, H. (2003). «Resistance to the Communicative Method of Language Instruction within a Progressive Chinese University». En Anderson-Levitt, K. (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, pp. 121-140. New York: Palgrave MacMillan.
- Ouyang, H. y Dow, E. (2005). «Inside-out: Student criticism of "foreign experts" in universities in the P.R.C.». *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2576>
- Ouyang, Z. (2003). 试论孔子的"教"与性情的关系. Disponible en <http://www.bamboosilk.org/admin3/2005/ouyang/ouyang003.htm>
- Oxford, R. (1989a). «Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training». *System*, 17, pp. 235-247.
- Oxford, R. (1989b). «The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning». *ERIC Digest* (ED317087): <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED317087>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Oxford, R. (1993). «La difference continue: Gender differences in second/ foreign language learning styles and strategies». En Sunderland, J. (ed.), *Exploring gender: Questions for English language education*, pp. 140-147. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Oxford, R. (1996). «Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies». *Applied Language Learning*, 7, pp. 25-45.
- Oxford, R. (ed.) (1996b). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. (1996c). «Why is Culture Important for Language Learning Strategies?». En Oxford, R. (ed.), 1996b, pp. ix-xiv.
- Oxford, R. (2001). «Language learning styles and strategies». En Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle/Thompson International.
- Oxford, R. y Ehrman, M. (1988). «Psychological type and adult language learning strategies: A pilot study». *Journal of Psychological Type*, 16, pp. 22-32.
- Oxford, R. y Nyikos, M. (1989). «Variables affecting choice of language learning strategies by university students». *Modern Language Journal*, 73, pp. 291-300.
- Oxford, R., Hollaway, ME y Horton-Murillo, D. (1992). «Research and practical implications for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom». *System*, 20 (4), pp. 439-456.
- Oxford, R. y Anderson, N. (1995). «A cross-cultural view of learning styles». *Language Teaching*, 28, pp. 201-215.
- Oxford, R. y Ehrman, M. (1995). «Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States». *System*, 23 (3), pp. 359-386.
- Paine, L. (1992). «Teaching and modernization in contemporary China». En R. Hayhoe (ed.) *Education and Modernization: The Chinese Experience* (pp. 183-209). Oxford: Pergamon.

- Paradis, M. (1994). «Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA». En N. C. Ellis (ed), *Implicit and explicit learning of languages*, pp. 393–419. San Diego, CA: Academic Press.
- Paredes Garrido, J. A. (2004). *La enseñanza del español en China*. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Pekín e ICEX. Disponible en: [http://www.bancomext.com/Bancomext/publicasecciones/secciones/6763/PerfilesOtrasFuentes\\_EnsenanzaEspanol.pdf](http://www.bancomext.com/Bancomext/publicasecciones/secciones/6763/PerfilesOtrasFuentes_EnsenanzaEspanol.pdf)
- Park, G. (1997). «Language learning strategies and English proficiency in Korean University students». *Foreign Language Annals*, 30, pp. 211-221.
- Pastor Cesteros, Susana (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Paulston, C. y Bruder, M. (1976). *Teaching English As a Second Language - Techniques and Procedures*. Boston: Little Brown & Company.
- Pawlak, M. (2006). «On the incidence and effect of negotiation of form and meaning in group work activities, contrasting theoretical claims with classroom reality». *IATEFL Research News* 18. pp. 31-35. Disponible en <http://associates.iatefl.org/pages/materials/pd23.doc>
- Pawley, A. y F.H. Syder (1983). «Two puzzles for linguistic theory: naturelike selection and naturelike fluency». En J.C. Richards y R. Schmidt (eds.).
- Peters, A. (1983). *The Limits of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, V. (1991). «A look at learner strategy use and ESL proficiency». *CATESOL Journal*, 4, pp. 57-67.
- Phuong Nguyen, M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2005). «Cooperative learning vs. Confucian Heritage. Culture's Collectivism». *Asia Europe journal*, 3 (3), 403-419. Disponible en <http://www.utwente.nl/elan/publicaties/elandoc/2005/2005-04.pdf>
- Pica, T. (1983). «Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure», *Language Learning*, 33, 465-497.
- Pica, T. (1992). *Second language learning through interaction and the negotiation of conditions, processes, and outcomes*. Sydney: First Pacific Second Language Research Forum.
- Pica, T. (1994). «Research on Negotiation: What does it Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes and Outcomes?». *Language Learning*, 44 (3), pp. 493-527.
- Pica, T. (1996). «The Essential Role of Negotiation in the Communicative Classroom», *JALT Journal*, 18 (2), pp. 241-268. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accn=ED413732>
- Pica, T., R. Young y C. Doughty (1987). «The impact of interaction on comprehension». *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Pica, T., R. Kanagy y J. Falodun (1993). «Choosing and using communication tasks for second language research and instruction». En G. Crookes y S. Gass (eds.): *Tasks and second language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1984). «Psychological constraints on the teachability of languages». *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.

- Pienemann, M. (1989). «Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses», *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pierson, H. D. (1996). «Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context». En R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or y H.D. Pierson (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, pp. 49-58. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Prabhu (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Price, R. F. (1970). *Education in Communist China*. New York: Praeger, 1970
- Rao Zhenhui (1996). «Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods». *Research in the Teaching of English*, 30 (4), pp. 458-469.
- Rao Zhenhui (2002). «Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom». *System*, 30, pp. 85-105.
- Rao Zhenhui (2007). *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Reid, J. M. (ed.) (1995). *Learning styles in EFL/ESL classrooms*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. New York: Kluwer/Plenum.
- Ribas, R. (1997). «El rol del oyente en la enseñanza comunicativa de la lengua». En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. VIII Congreso Internacional de ASELE, pp. 677-683. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá de Henares.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en <http://www.cambridge.com.mx/site/EXTRAS/jack-CD.pdf>
- Richards, J. y Rodgers, T. (1982). «Method: Approach, Design, and Procedure». *TESOL Quarterly*, 16 (2), pp. 153-168.
- Richards, J. y Schmidt, R. (eds.) (1983), *Language and Communication*. Harlow: Longman.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigney, J. (1978). «Learning Strategies: A Theoretical Perspective». En Harold F. O'Neil (ed.), *Learning Strategies*, pp.165-205. New York: Academic.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. (1984). «What practitioners say about listening: Research implications for the classroom». *Foreign Language Annals*, 17 (4), pp. 331-334.
- Ross, H. (1993). *China Learns English: Language Teaching and Social Change in the People's Republic*. New Haven: Yale University Press.
- Rubin, J. (1988). «Improving foreign language listening comprehension» (Project No. 017AH70028). Washington, DC: US Department of Education.
- Rubin, J. y Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Rubin, J. y Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Ruitort, A. y Pérez Villafañe, E. (2007). «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera



- en al República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías». Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). «Gramática cognitiva y ELE». *Marco ELE*, 5: <http://www.marcoele.com/num/5/gramaticacognitiva.php>
- Rumbelhart, D. E. (1980). «Schemata: The building block of cognition». En R. J. Spiro, B. Bruce y W. E. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salili, F. (1996). «Accepting Personal Responsibility for Learning». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 85-105.
- Salili, F. y Lai, M.K. (2003). «Learning and motivation of Chinese students in Hong Kong: A longitudinal study of contextual influences on students' achievement orientation and performance». *Psychology in the Schools*, 40 (1), pp. 81-70.
- Samuda, V. (2001). «Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher». En M. Bygate, P. Skehan y M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning teaching, and testing*, pp. 119-140. Harlow, UK: Longman.
- Sanaoui, R. (1995). «Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages». *The Modern Language Journal*, 79, pp. 15-28.
- Sánchez Griñán, A. (2006). «Dificultades del enfoque comunicativo en China». Actas del Primer Congreso Virtual E/LE (mayo 2006). Disponible en: [http://congresoole.net/biblioteca/index.php?option=com\\_content&task=view&id=115&Itemid=48](http://congresoole.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48)
- Sánchez Griñán, A. (2007). «La paradoja del aprendiente chino» (vídeo). Segundo Congreso Virtual E/LE (mayo 2007). Disponible en: <http://congresoole.com/index.php?id=305>
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sato, C. (1986). «Conversation and Interlanguage Development: Rethinking the Connection». En R. Day (ed): *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House.
- Savignon, S. (1971). *Study of the effect of training in communicative skills as part of a beginning college French course on student attitude and achievement in linguistics and communicative competence*. Tesis doctoral, Universidad de Illinois. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº AAT 7207049.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Savignon, S. (1991). «Communicative Language Teaching: State of the Art». *TESOL Quarterly*, 25 (2), pp. 261-77.
- Savignon, S. (2002). «Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice». En Savignon, S. (ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching*. New Heaven: Yale University Press.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford: Blackwell.

- Schmidt, R. (1990). «The role of consciousness in second language learning». *Applied Linguistics*, 11, 17-46.
- Schmidt, R. (1992). «Psychological mechanisms underlying second language fluency». *Studies in Second Language Acquisition* 14, pp. 357-385.
- Schmidt, R. (1994). «Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics». *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. y Frota, S. (1986). «Developing Basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner». En R. Day (ed.), *Talking to learn* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmitt, N. (1997). «Vocabulary learning strategies». En Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 199-227. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. (1976). «La adquisición de segundas lenguas. La hipótesis de la pidginización». En *Language Learning*, 26 (2) y traducido en Licerias, J. M. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp. 123-141. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/inmigracion/schumann.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/schumann.htm)
- Sears, R. (2003). *Chinese Etymology*. <http://www.chineseetymology.org>
- Seibert, L. (1927). «An experiment in learning French vocabulary». *Journal of Educational Psychology*, 18, pp. 294-309.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Sharwood Smith, M. (1981). «Consciousness-raising and the second-language learner». *Applied Linguistics*, 2, 159-169.
- Sharwood Smith, M. (1986). «Comprehension vs. Acquisition: Two Ways of Processing Input». *Applied Linguistics*, 7, pp. 239-256.
- Sheen, R. (1996). «The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language». *International Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 183-197.
- Sheen, R. (2002). «'Focus on form' and 'focus on forms'». *ELT Journal*, 56 (3), pp. 303-305.
- Sheen, R. (2005). «Focus on FormS as a means of improving accurate oral production». En A. Housen y M. Pierrard (eds.), *Investigations in instructed second language acquisition*, pp. 271-310. Berlin: Mouton de Gruy.
- Sheorey, R. y Mokhtari, K. (2001). «Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers». *System*, 29, pp. 431-449.
- Shi Lijing (2006). «The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English». *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), pp. 122-147.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. (1985). «Selected Issues». En Quirk, R. y H.G. Widdowson (eds.), *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. McH. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1993). «A Framework for the Implementation of Task-Based Learning». *IATEFL Annual Conference Report*. Plenaries. Swansea. pp.17-25.

- Skehan, P. (1995). «Analyzability, accessibility, and ability for use». En Guy Cook y Barbara Seidlhofer (eds.) (pp. 91-106).
- Skehan, P. (1996). «Second language acquisition research and task-based instruction». En Willis, J. y Willis, D. (eds.).
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. y Foster, P. (1997). «Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance». *Language Teaching Research* 1, pp. 185-211.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slamecka, N. & Graf, P. (1978). «The generation effect: Delineation of a phenomenon». *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, pp. 592-604.
- Spence, J.T. (1985). «Achievement American style: the rewards and costs of individualism». *American Psychologist*, 40 (12), 1285-1295.
- Spratt, M. (1999). How good are we at knowing what learners like? *System*, 27 (2), pp. 141-155.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stigler, J.W. y Smith, S. (1985). «The self-perception of competence by Chinese children». *Child Development*, 56, 1259-1270.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Sturgeon, Donald. (2006). *Chinese Text Project*. Disponible en <http://chinese.dsturgeon.net>
- Suen, Hoi K. (2005). *The hidden cost of education fever: Consequences of the Keju-driven education fever in ancient China*. En Jong-gak Lee (ed.), *Education fever in Korea, Education fever in the world: Analyses and policies*. (pp. 299-334). Seoul, Ha-woo Publishing Co. Disponible en <http://suen.ed.psu.edu/~hsuen/pubs/hidden.pdf>
- Sun, G. y Cheng, L. (2000). «From Context to Curriculum: A Case Study of Communicative Language Teaching in China». ERIC Document Reproduction Service (ED443295): <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED443295>
- Surowski, David B. (ed.) (2000). «History of the Educational System of China». *PIER World Education Series*. Disponible en <http://www.math.ksu.edu/~dbski/publication/history.html>
- Swain, Merrill (1985). «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». En S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill. (1993). «The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough». *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 158-164.
- Swain, Merrill (1995). «Three functions of output in second language learning». En Guy Cook y Barbara Seidlhofer (eds.), pp. 125-144.
- Swain, Merrill. (2000). «The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue». En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, pp. 97-114. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill. y Lapkin, S. (1998). «Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together». *Modern Language Journal*, 82, pp. 320-337.

- Swan, Michael (1985). «A critical look at the Communicative Approach (1)». *ELT*, 39 (1), pp. 2-12.
- Tai Yufen (2003). *La influencia literaria y el impacto cultural de las traducciones de Lin Shu (1852-1924) en la China de finales del siglo XIX y principios del XX*. Tesis doctoral dirigida por Laureano Ramírez, Universidad autónoma de Barcelona, 2003. Disponible en [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0621104-200551//yt1de1.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621104-200551//yt1de1.pdf)
- Tang, D.G. y Absalon, D. (1998). «Teaching Across Cultures: Considerations for Western EFL teachers in China». *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. v3 n2 p117-32 Dec 1998. Disponible en <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/5/500050.pdf>
- Tarone, E. (1979). «Interlanguage as Chameleon». *Language Learning*, 29 (2).
- Terrel, T. D. (1991). «The role of grammar instruction in a communicative approach». *Modern Language Journal*, 75, 52-63.
- Te-Wu Ma, T. y Zhiyong, P. (2004). *Confucius said. 孔子说*. 上海世界图书出版公司. Shanghai.
- Theobald, U. (2000). *China knowledge - a universal guide for China studies*. Disponible en <http://www.chinaknowledge.de>
- Thomas, J. (1983). «Cross-cultural pragmatic failure». *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Thompson, G. (1996). «Some misconceptions about communicative language teaching». *ELT Journal*, 50 (1), pp. 9-15.
- Thompson, I. y Rubin, J. (1996). «Can strategy instruction improve listening comprehension?». *Foreign Language Annals*, 29 (3), pp. 331-342.
- Tjong, Kung-Ming y Yong, Su-Ting (2004). «Confucian Heritage Culture Learners' and Instructors' Expectations & Preferences in Collaborative Learning: Convergence or Divergence?» Disponible en <http://herdsa2004.curtin.edu.my/Contributions/NRPapers/A055-jt.pdf>
- Trnka, Bohumil et al. (1980). *El círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama.
- Trujillo, F. (2005). «Culturas de aprendizaje: la construcción social de identidades educativas», de Martín Cortazzi y Lixian Jin. En Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes): *Antologías de textos de didáctica del español. Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de ELE*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/claves/trujillo2.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/trujillo2.htm)
- Tsui, A. B. M. (1995). *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin. Twenty-first Century College English. (2000). Shanghai: Fudan University Press, Higher Education Press, 3.
- Tzu Fang Fang (2001). *Actividades prácticas en el aula. Manual complementario del manual Español Moderno*. Memoria del Master de Español de Alcalá de Henares.
- Tweed, R. y Lehman, D. (2002). «Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches». *American Psychologist*, 57 (2), pp. 89-99.
- Ueda, H. (2002-2007). *Diccionario de gestos españoles*. Versión Internet: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/index.html>
- Valdman, A. (1980). «Communicative ability and syllabus design for global foreign language courses». *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (1), pp. 81-96.
- Van den Branden, K. (1997). «Effects of negotiation on language learners' output». *Language Learning*, 47, pp.589-636

- Van Ek, J. (1975). *The Threshold Level*. Estrasburgo. Conseil de l'Europe, CCC.
- Vandergrift, L. (1997). «The strategies of second language (French) listeners: A descriptive study». *Foreign Language Annals*, 30 (3), pp. 387-409.
- Vandergrift, V. (1999). «Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies». *ELT Journal*, 53 (3), pp. 168-176.
- Vandergrift, V. (2003). «Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener». *Language Learning*, 53 (3), pp. 463-496.
- Vandergrift, V. (2005). «Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening». *Applied Linguistics*, 26 (1), pp. 70-89.
- Vandergrift, V. (2006). «Second Language Listening: Listening Ability or Language Proficiency?». *The Modern Language Journal*, 90 (1), pp. 6-18.
- Varonis, E, y S. Gass (1982). «The comprehensibility of non-native speech». *Studies in Second Language Acquisition*, 4, pp. 41-52.
- Varonis, E, y S. Gass (1985a). «Miscommunication in native/non-native conversation». *Language in Society*, 14, pp. 327-343.
- Varonis, E. y S. Gass (1985b). «Non-native/Non-native conversations: A Model for Negotiation of Meaning». *Applied Linguistics*, 6, pp. 71-90.
- Vílchez, J. A. (2006). *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*. Universidad de Alcalá. Memoria de investigación del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, dirigida por la profesora Laura Camargo Fernández. Disponible en *Biblioteca virtual RedELE*, 7: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/JAVilchez.shtml>
- Volet, S. y Renshaw, P. (1996). «Chinese students at an Australian university: adaptability and continuity». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 205-220.
- Waley, A. (1996). *The Analects*. Edición bilingüe chino-inglés. Wordsworth Editions Limited, Hertfordshire.
- Wan Guofang (2001). «The educational reforms in the Cultural Revolution: a postmodern critique». *Education*, 122 (1).
- Wang, D. (1986). «Optimal language learning based on the comprehension-production distinction». En C. Brumfit (ed.), *The Practice of Communicative Teaching*, pp. 99-122. Oxford: The British Council/Pergamon.
- Wang Qiang (1999). 面向第 21 世纪义务教育阶段外语课程改革的思考与意见 [Reflexión y sugerencias: la innovación del currículo de lenguas extranjeras hacia la educación obligatoria en el siglo XXI]. 中小学外语教学 [Enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas], 22 (7), pp. 1-4; 22 (8), pp. 1-3.
- Wang Shouyuan (1996). *A study of Chinese college English majors' beliefs about language learning and their learning strategies*. Tesis doctoral. Northern Illinois University. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº 9716564.
- Wang Ting. (2006). «Understanding Chinese Culture and Learning». *Australian Association for Research in Education, AARE 2006 Conference papers*. Disponible en <http://www.aare.edu.au/06pap/wan06122.pdf>
- Wang, Z. (1999). «Trends of EFT in China». *Foreign Languages*, 6, pp. 36-41.
- Wangdao Ding (2004). *Comprendre Confucius*. Beijing: Editions en Langues étrangères.
- Watkins, D. (1996). «Hong Kong Secondary School Learners: a Developmental Perspective». En Watkins, D. y Biggs, J. B. (eds.), pp. 107-119.

- Watkins, D. (2000). «Learning and teaching: A cross-cultural perspective». *School Leadership & Management*, 20 (2), pp. 161-173.
- Watkins, D. y Biggs, J. (eds.) (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong.
- Watkins, D. y Dahlin, B. (2000). «The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong». *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 65-84
- Watkins, D. y Biggs, J. (eds.) (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong.
- Weaver, S. y Cohen, A. (1997). *Strategies-Based Instruction: A Teacher-training Manual*. Minneapolis: Minnesota Univ. Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Wei, D. (2001). «Communicative language teaching and Confucianism in China and Taiwan». *Australian Association for Research in Education, AARE 2001 Conference papers*. Disponible en <http://www.aare.edu.au/01pap/wei01305.htm>
- Wen, W. y Clement, R. (2003). «A Chinese Conceptualization of Willingness to Communicate in ESL». *Language, Culture and Curriculum*, 16, pp. 18-38.
- Wendel, J. (1997). *Planning and second-language narrative production*. Tesis doctoral; Temple University, Japón. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº 9813575.
- Wenden, A. (1986). «Helping Language Learners think about Learning», *ELT Journal*, 40 (1), pp. 3-12.
- Wenden, A. (1987). «Conceptual Background and Utility». En A. Wenden y J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall.
- Wharton, G. (2000). «Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore». *Language Learning*, 50, pp. 203-243.
- White, L.; Spada, N.; Lightbown, P. y Ranta, L. (1992). «Input enhancement and L2 question formation». *Applied Linguistics*, 12 (4), pp. 416-432.
- White, R. (1982). *The English Teacher's Handbook*. London: Harrap Ltd.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics* (2). Oxford: Oxford University Press
- Widdowson, H.G. (1989). «Knowledge of Language and Ability for Use». *Applied Linguistics*, 10, 2: 128-37 (traducido al castellano en Llobera *et al.* (1995), 83-90).
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Widdowson, H.G. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikipedia (2006). *Education in People's Republic of China*. Disponible en [http://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_in\\_the\\_Republic\\_of\\_China](http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_Republic_of_China)
- Wilcoxon, H.C. (1990). «Chinese students and the burden of the past». *Virginia Quarterly Review*, Summer, 66, Issue 3.
- Wilkins, D. (1973). «The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system». Strasbourg: Consejo de Europa.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

- Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Willis, D. (1993). «Syllabus, corpus and data-driven learning». En C. Kennedy (ed.), *Ple-naries from the 1993 IATEFL Conference*, Swansea, Wales.
- Willis, D. (1996). «Accuracy, fluency and conformity». En Willis, J. y Willis, D. (eds.), pp. 44-51.
- Willis, J. (1996). «A flexible framework for task-based learning». En Willis, J. y Willis, D. (eds.), pp. 52-62.
- Willis, J. (1998). «Task-Based Learning: What Kind of Adventure?». *The Language Teacher Online*. Disponible en <http://jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html>
- Willis, J. y Willis, D. (eds.) (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: McMillan Publishers Ltd.
- Witkin, H. (1976). «Cognitive style in academic performance and in teacher-student rela-tions». En Messick et al. (eds.), *Individuality in learning*, pp. 38-72. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yagüe, A. (2004). «ELAO y ELE. Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español». *Biblioteca virtual RedELE*, 1: <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/yague1.shtml>
- Yan Sheng (1985). *西班牙语 . 第一册 [Español. Volumen 1]*. Beijing: shang wu yin shu.
- Yan Sheng y Liu Jian (1999-2008). *Español Moderno* (5 vols.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Yang Liu (2007). *Ost trifft West*. Verlag Hermann Schmidt Mainz. <http://sociologiac.net/2008/02/24/conceptualizacion-iconografica-cultura-alemana-vs-cultura-china/>
- Yang Ming (¿año?) (¿título?) [Tesis sobre la enseñanza del español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai], publicada en Internet; Ministerio de Educa-ción y Ciencia de España (2007): <http://www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/tesisyang.doc>
- Yang Nae-Dong (1992). *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan*. Tesis doctoral; University of Texas at Austin. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº 9225771.
- Yang, ND. (1992b). *Second language learners' beliefs about language teaming and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan*. Tesis doctoral; University of Texas at Austin. *Dissertation Abstracts International*, 53, 2722A.
- Yang Yi (2000). «History of English Education in China (1919-1998)». ERIC ED441347. Disponible en <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED441347>
- Yao, Marisa (2006). *Aportaciones a la enseñanza del español en China a través de la lengua colo-quial*. Memoria del Máster "La enseñanza del español como lengua extranjera", Universidad de Valladolid. *Biblioteca virtual RedELE*, 5: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/MarisaYao.shtml>

- Yee, A. H. (1973). «Schools and Progress in the People's Republic of China». *Educational Researcher*, 2 (7).
- Yuan, F. y Ellis, R. (2003). «The effects of pretask planning and online planning on fluency, complexity, and accuracy in L2 monologic oral production». *Applied Linguistics*, 24, pp. 1-27.
- Zanón, J. (1990). «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras». *CABLE*, 5, pp. 19-27 .
- Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zeng Min (2004). *The role of grammatical instruction within communicative language teaching among Chinese ESL students*. Tesis doctoral. Ontario: Universidad de Windsor. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº MQ92457.
- Zhang Dainian (2002). *Key concepts in Chinese Philosophy*. Beijing, Foreign Languages Press.
- Zhang, L., Liu, Q. y Hou, S. (2005). «Deductive vs. Inductive in the Strategies of Communication –Cultural Differences between East and West». *US-China Foreign Language*, 3 (7). Disponible en <http://www.linguist.org.cn/doc/uc200507/uc20050701.pdf>
- Zhang Lanlin (2004). «CLT in China: Frustrations, Misconceptions, and Clarifications». *Hwa Kang Journal of TEFL*, 10 (1), pp. 101-114. Disponible en <http://hkjtefl.tesolteachers.org/2004-Zhang-CLT.html>
- Zhang May (1997). «The Difficulties and Challenges of Adopting the Communicative Approach in TEFL at Secondary Schools in Qinghay Province, China». ERIC Document Reproduction Service (ED413790): <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED413790>
- Zhang, Zhiqin (2006). «The Application of Task-Based Instruction in Chinese EFL Classroom». *The International Journal of Language, Society and Culture*, 18: <http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/ARTICLES/2006/18-5.htm>
- Zheng, X. y Adamson, B. (2003). «The pedagogy of a secondary school teacher of English in the People's Republic of China: Challenging the stereotypes». *Regional Language Centre Journal*, 34 (3), pp. 323-337.
- Zhengming Ge (2000). «Mencius». *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIV, no 1\2, pp121-130). Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/menciuse.pdf>
- Zhu, Xiao-zhen (2007). «Integrating task-based teaching approach into grammar teaching». *Sino-US English Teaching*, 4 (9), pp. 50-53.
- Zou, H. y Cai, Z. (2006). «CLT in China: A Re-examination». *US-China Foreign Language*, 4 (1), pp. 68-74. Disponible en <http://www.linguist.org.cn/doc/uc200601/uc20060119.pdf>



## APÉNDICES



## APÉNDICE I

**Traducción del capítulo I (*Principios generales*) de los Programas de Enseñanza para Cursos Básicos y Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas.** Tomada de Chang Fuliang (2004), *¿Qué estudian los alumnos de español de China?*

### **Objetivos y pautas de la enseñanza para la licenciatura**

Conforme al Programa susodicho para los cursos básicos, el objetivo de la enseñanza de esta etapa es:

Dar a los alumnos conocimientos básicos de la lengua española; adiestrarlos severa e integralmente en la habilidad y agilidad de la misma; enterarles las esencias de las culturas y actualidades de las naciones hispanas; iniciarlos en la comunicación en español; ayudarlos a encontrar metodología acertada y mantener buenas costumbres de estudio; prepararles en la capacidad preliminar de trabajo independiente y una base segura para el estudio de los grados superiores.

El mismo Programa a la vez plantea principios a la educación básica de español:

1. Concertar la educación de la carrera y la de la ideología. Los departamentos de español de los colegios superiores se dedican a formar para la construcción de la modernidad de nuestro país gente especializada en la lengua española, poseedora de amplios conocimientos científicos y culturales, y desarrollada integralmente en la moral, mente y complejidad.
2. Concertar la enseñanza y el estudio. Por parte del docente: Al tiempo de impartir los contenidos lingüísticos, adiestrar a los alumnos en el manejo del idioma; el profesor debe desempeñar el papel dirigente. Sus responsabilidades son:
  1. Ocuparse tanto de la especialidad como de la moral de los alumnos, preocuparse por su crecimiento saludable. Exigirles estrictamente en todos los eslabones educativos, ofrecerles influencias positivas a través de comportamientos ejemplares, impul-

sarlos con fuerza en el progreso ideológico, ético, cultural y mental, a fin de que sean personas especializadas, deseadas por la patria.

2. Dar importancia a la investigación de las leyes de la enseñanza de la lengua, renovar la metodología con iniciativa, elevar continuamente la calidad de la educación; organizar las actividades docentes según las características del aprendizaje del español de estudiantes chinos en China; prestar atención a los factores y diferencias psicológicas de los estudiantes, animándolos a estudiar activamente y eligiendo apropiadamente, según esos rasgos, los libros de texto; orientar a los estudiantes de forma eficaz y practicar y evaluar con seriedad<sup>64</sup>
3. Tratar de desarrollar la inteligencia del alumnado, explotar su capacidad autodidáctica, analítica y sintética.

Por parte del estudiante:

1. Entusiasmarse con la especialidad, tener claro el objetivo del estudio y una actitud apropiada en el mismo.
  2. Respetar a los profesores y a los mayores, mantener solidaridad con los compañeros y estimar la asistencia recíproca.
  3. Intervenir con buen ánimo en las actividades educativas o prácticas del lenguaje; afanarse en el adiestramiento de la especialidad; saber planificar el estudio e inducir leyes o reglas en el aprendizaje de español; desarrollar activamente la inteligencia; reforzar la conciencia de competición y colaboración en el mundo moderno.
3. Forjar bien la base del dominio lingüístico y cuidar del arte comunicativa. Los conocimientos esenciales del idioma, esto es, la fonética, el léxico y la gramática, y la pericia de su manejo, manifiesta en la audición, habla, lectura y redacción etc., constituyen las tareas sustanciales de la enseñanza de español, porque son premisas y condiciones básicas de la comunicación lingüística. Razón por la cual, a lo largo de los dos primeros años del aprendizaje, no debe aflojarse en ningún momento la instrucción de aquellos conocimientos y pericia. El idioma es instrumento de la comunicación, la cual comprende la comprensión (auditiva y visual) y expresión (oral y por escrito). Por lo tanto, en realidad los cursos básicos se apuntan a darles a los alumnos la potencia comunicativa. Con obje-

---

<sup>64</sup> Desde “prestar atención...”, sin traducir por Chang.

to de que los estudiantes puedan comunicarse debidamente en español, es menester combinar las habilidades del habla con los tratos reales, lo que requiere crear lo más posible situaciones de contactos efectivos o casi efectivos. También hace falta darles a conocer las culturas y actualidades de las naciones hispanas para que cuiden de la propiedad expresiva desde el inicio del aprendizaje. En tal caso, mejor es comparar lo extranjero y lo chino dejando en relieve las similitudes y disimilitudes. Este método puede fomentar el interés y la capacidad de los alumnos respecto a la comparación cultural.

4. Arreglar justamente las relaciones entre la audición, habla, lectura y redacción.
  1. Como se ha reiterado anteriormente, las cuatro destrezas se integran en la competencia lingüística que los estudiantes del idioma tienen que aprender. Entre ellas se relacionan y favorecen, pero cada una ostenta particularidades y leyes de desarrollo propias, por eso, en distintas etapas y asignaturas hay que poner el énfasis correspondiente al adiestramiento de este aspecto u otro. Se prepondera la instrucción de la audición y habla, sin dejar al margen la lectura y la redacción.
  2. La relación entre la comprensión y la expresión. Dicho está que la comprensión y la expresión componen la comunicación, y la primera es condición necesaria de la segunda. La audición y la lectura no se limitan a ser prácticas importantes del lenguaje, constituyen medios de la consecución de recursos y saberes lingüísticos. Por lo tanto, sólo manteniéndose en grandes dimensiones en contacto con las informaciones lingüísticas a fin de aumentar uno sus conocimientos del idioma y acumulación léxica, podrá elevar efectivamente el nivel de habla y composición, dos muestras de la expresión. De manera que es preciso ampliar la audición y lectura por parte de los alumnos, y por parte de los docentes, proporcionarles gran cantidad de materiales de la lengua para garantizarles la fuente caudalosa de la expresión.
  
5. Disponer en forma adecuada el estudio en clase y fuera de ella. El ambiente es condición importante para el aprendizaje y el ejercicio del lenguaje. Aprender el español en medio del chino requiere una organización esmerada de la clase, en la cual la explicación se lleva a cabo en español y se utilizan ampliamente la grabación, las diapositivas, el vídeo, la televisión, el cine, el ordenador etc., recursos modernos de la enseñanza, con objeto de proveer de situaciones de comunicación lo más aproximadas posible a la realidad para los alumnos. Además, fuera de clase, merece la pena organizar variadas actividades en

español, tales como conferencias, conversaciones, cantos, recitaciones, narraciones, discursos, concursos de la caligrafía y sabiduría etc., de suerte que conformen un círculo virtuoso entre la instrucción y ejercicio dentro de la lección y prácticas fuera de ella.

6. Ajustar la relación entre la lengua materna y el español. En el aula deben hablar en español desde el inicio del nivel básico, creando un ambiente comunicativo más o menos real. Desde luego, no se menosprecie la utilidad del chino, al cual acúdase en caso necesario para hacer comparaciones entre las dos lenguas.

El Programa de enseñanza para los **cursos superiores** formula asimismo objetivos y pautas a cumplir. Así rezan los objetivos:

Este programa toma como punto de partida la meta del *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, continúa impartiendo los conocimientos lingüísticos y culturales de español, fortalece globalmente la destreza de los alumnos en la audición, habla, lectura, redacción y traducción, les mejora el manejo general del idioma, les aumenta la información de las culturas y circunstancias actuales de la Hispanidad, les forja aptitud para la autodidáctica de la carrera, talento meditativo y creativo, y capacidad para la ocupación del día de mañana y, al final, realizará el propósito de prepararles la competencia para los oficios relacionados con el español y una base sólida para la educación continua.

Las pautas establecen:

1. Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; dar importancia así a la educación moral como a la de la especialidad; en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria, y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china.
2. Siendo el idioma instrumento de la comunicación, en los cursos superiores hay que seguir instruyendo con exigencia a los alumnos en el arte comunicativo. Es menester partir de las condiciones y requisitos de la enseñanza de español en China y poner en pleno

juego las experiencias didácticas del mismo acumuladas durante muchos años. Manténgase la posición principal de la instrucción del talento de español (esto es, la habilidad manifiesta en la audición, habla, lectura, redacción y traducción) en la propuesta de asignaturas y lecciones, preponderándose sobre todo el cultivo de la expresión oral y por escrito, a fin de forjar a los educandos una base firme para su desarrollo cabal y profesión del porvenir.

3. El lenguaje es vehículo de la cultura. El avance del nivel de un idioma requiere la compañía de ciertas teorías lingüísticas y conocimientos culturales de la nación correspondiente. En la segunda fase de la enseñanza del español, al tiempo de cuidar de la destreza de la lengua, conviene impartir de modo adecuado materias de Filología (entre otras, Gramática, Lexicología, Estilística) y generalidades de las culturas de los países hispanohablantes (tales como sustancias literarias, históricas, sociológicas, artísticas etc.), lo que dejará a disposición de los estudiantes conocimientos más o menos sistemáticos del castellano y altas posibilidades de su empleo correcto y pertinente en la comunicación.
4. El desarrollo de la empresa de reformas y apertura al exterior y la fundación del sistema de la economía de mercado de nuestro país demanda cada día más personal de lengua extranjera práctico, con aptitudes múltiples y de empleos amplios. En los últimos dos años universitarios, de acuerdo con la formación multidisciplinaria, además de asegurar la destreza del español y los conocimientos culturales a los alumnos, pueden asimismo abrirseles asignaturas de otras ramas científicas, por ejemplo, la diplomacia, la economía y comercio, la administración concerniente al extranjero, periodismo etc. Se alienta a dar nuevas clases de valor práctico y de moda, se preconiza que cada departamento de español tenga estilo propio conforme a las circunstancias específicas.
5. El periodo de la universidad regular no es nada más que una etapa en la educación vital; su objeto es prepararles a los educandos una base para desarrollo futuro. Por eso, hay que tener en cuenta la formación de la capacidad autodidáctica y de la capacidad de trabajo independiente. A lo largo de los grados superiores, es provechoso aumentar tiempo y materias para el estudio fuera de clase, enseñar métodos científicos y la utilización de la biblioteca e internet en busca de información. A esta fase también le corresponde mejorar el talento de los alumnos para reflexionar, analizar, sintetizar y comentar los temas de las lecciones, así como la agilidad de analizar y resolver problemas.
6. El objetivo de la educación de la universidad regular es suministrar directamente todo tipo de personal especializado a la sociedad. Con el fin de que los egresados puedan

acomodarse rápidamente al trabajo, es necesario prestar atención al mejoramiento de la competencia en la profesión real. Las asignaturas aplicadas deben simular cuanto sea posible situaciones reales, abrir con iniciativa clases secundarias, desplegar diversas actividades fuera del aula, organizar a los alumnos a que salgan de la Universidad a practicar la especialidad, exigir buenos preparativos y resúmenes antes y después de cada salida de modo que las limitadas oportunidades de práctica sean preparación eficiente para el empleo.

7. La explotación y aplicación de la tecnología de la difusión moderna prestan a la enseñanza de lenguas extranjeras medios eficaces y fáciles. En el estadio del tercer y cuarto año de la enseñanza de español, aparte de poner en pleno juego la grabación, vídeo, radio, televisión y otros equipos audiovisuales ya maduros, sírvase de la multimedia e internet, desarrollando activamente programas y procedimientos suplementarios para la enseñanza y estudio del español como carrera, lo que permite enriquecer los recursos didácticos y ayudar a los estudiantes a dominar el uso de la informática moderna, especialmente saber buscar y aprovechar datos de la red de los países hispanohablantes en favor de su estudio y oficio.
8. Ajustar la relación entre el profesor y el estudiante en la docencia. En los cursos superiores, hay que realzar sobre todo el papel principal del segundo, estimularle la iniciativa en el estudio, capacitarle para realizar estudios independientes conforme a condiciones y necesidades propias, animarlo a intervenir en la evaluación de los procesos de enseñanza, llevar a cabo conversaciones e intercambios entre ambas partes de la educación y entre los compañeros de clase. Por supuesto, para eso se precisa más de la actuación directiva del docente, el cual debe disponer acertado el ritmo de las acciones, seleccionar material para la lección, perfeccionar los métodos de la evaluación, acomodar la didáctica a la particularidad de cada alumno, y tener a su disposición abundantes medios de enseñanza. Todo esto plantea requisitos más altos al educador.

### **Niveles estandarizados para el fin de diversos cursos**

Los dos Programas también estipulan los niveles que deben alcanzar los alumnos al terminar cada uno de los cuatro años escolares. A continuación dejamos en concreto las estipulaciones:

- Cursos básicos



	Curso primero	Curso segundo
Fonética	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Conocer las letras españolas y los fonemas que representan;</li> <li>❷ Aprender esencialmente las reglas fonéticas;</li> <li>❸ Dominar las artes rudimentarias de leer en voz alta. Al leer o hablar, la pronunciación y acentuación son más o menos correctas.</li> </ul>	<p>Al leer o hablar, tener pronunciación correcta y acentuación natural.</p>
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Saber la noción de todas las partes oracionales, las flexiones morfológicas y los usos principales;</li> <li>❷ Saber oraciones simples y ciertas oraciones compuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Consolidar y ampliar más los conocimientos lexicológicos, entrar en los terrenos no tocados en el año anterior;</li> <li>❷ Conocer la construcción y uso de todo tipo de oraciones compuestas, el estilo directo e indirecto, el concierto entre el modo y tiempo verbales en la oración compuesta, tener claras las nociones gramaticales, así como dar expresiones correctas.</li> </ul>
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Aprender aproximadamente 1.500 palabras;</li> <li>❷ Dominar con destreza más o menos 1.000 palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Conocer alrededor de 3.800 palabras (contando las 1.500 aprendidas en el primer año);</li> <li>❷ Dominar con destreza unas 2.500 palabras (incluidas las 1.000 del curso anterior).</li> </ul>

<p>Comprensión auditiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Poder comprender frases usuales en clase o en la vida diaria;</li> <li>❷ Poder comprender materiales de contenido parecido al de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, y pronunciados con ritmo de 100 términos por minuto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Poder captar la sustancia esencial de materiales sobre temas de la vida diaria o popular, con palabras desconocidas menos del 3% y pronunciados con ritmo entre 100-120 términos por minuto;</li> <li>❷ Ser capaz de comprender la conversación entre hispanohablantes sobre la vida diaria o sobre temas populares de la sociedad;</li> <li>❸ Poder comprender noticias breves difundidas en la Radio Internacional de China.</li> </ul>
<p>Habla</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Poder hablar de manera sencilla sobre un tema conocido de la vida diaria durante tres minutos seguidos, con expresión clara y sin errores gramaticales graves;</li> <li>❷ Con previa preparación, de unos diez minutos de largo, poder relatar continuamente durante tres minutos una materia familiar, una lectura o un cuadro designados, con pronunciación y acentuación esencialmente correctas, sin errores lexicológicos o gramaticales de importancia;</li> <li>❸ Tener cierta capacidad de formular preguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Poder interrogar, recontar y comentar alrededor de un material leído;</li> <li>❷ Tras preparación durante unos diez minutos, ser capaz de hacer comentarios sobre un tema familiar por más o menos cinco minutos seguidos, con pronunciación correcta, acentuación natural, contenido lógico y palabras fundamentalmente apropiadas;</li> <li>❸ Ser capaz de conversar con un hispanohablante sobre un tema normal de la vida social, exponiéndose correctamente, con palabras exactas, sin faltas gramaticales importantes.</li> </ul>

Lectura	<p>❶ Con preparación durante cinco minutos, poder leer en voz alta un material de dificultad semejante a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, en general con fluidez, exactitud de pronunciación y acentuación.</p> <p>❷ Ser capaz de comprender escritos de dificultad análoga a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>. La dosis de la lectura en el segundo semestre del primer grado es cinco hojas cada semana (unas 2.000 palabras).</p>	<p>❶ Con previa preparación durante tres minutos, ser capaz de leer correcta y fluidamente materiales de dificultad similar a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, contestar a preguntas sobre su contenido y recontarlos.</p> <p>❷ Poder leer en diez minutos un escrito de unas 400 palabras (Las palabras desconocidas no superan el 3%) y de dificultad semejante a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, así mismo aprehender la sustancia;</p> <p>❸ Ser capaz de leer crónicas corrientes y comprender lecturas fáciles con ayuda de diccionarios, la dosis es quince hojas a la semana (aproximadamente 6.000 palabras).</p>
Redacción	<p>❶ Tener escritura normal y regular, y la ortografía correcta;</p> <p>❷ Poder concluir en quince minutos el dictado de una grabación de materia redactada a base de algo conocido (de unas 100 palabras, se escucha cuatro veces; las faltas en el trabajo no sobrepasan el 8 %);</p> <p>❸ Ser capaz de terminar en treinta minutos una composición cerca de cien palabras, sobre un tema popular y de idea clara.</p>	<p>❶ Poder cumplir el dictado de un pasaje de unas 130 palabras (se escucha tres veces; y las faltas en el trabajo no exceden al 8% del léxico);</p> <p>❷ Poder hacer una composición de unas 120 palabras en 30 minutos, sobre un tema asignado, la cual debe sustentar coherencia de contenido, claridad de disposición, soltura de expresión y carencia de errores gramaticales graves.</p>

\* Al final de esta fase se lleva acabo la prueba del nivel básico de español, organizada en proporción nacional por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

• Cursos superiores (Conocimientos y habilidades lingüísticos)

	Curso tercero	Curso cuarto
Fonética	Tener pronunciación correcta; al leer en voz alta, considerar espontáneamente la unión fonética entre dos vocablos sucesivos; leer un texto extraño en voz alta sin obstáculos notables, con acentuación más o menos natural.	Tener acentuación natural y expresión fluida; los fallos se limitan al 5% al leer un texto extraño en voz alta.
Gramática	Dominar la lexicología y la sintaxis fundamentales del español; poseer conocimientos preliminares de la estilística y retórica españolas.	Contar con conocimientos sistemáticos de la Gramática y de la construcción textual; poder aplicar los conocimientos gramaticales a la comprensión, expresión y traducción en español; tener cierto sentido lingüístico del castellano.
Léxico	Conocer alrededor de 6.000 palabras españolas; saber manejar más o menos 3.000.	Comprender sobre 8.000 palabras; dominar como 4.000.
Comprensión auditiva	<p>❶ Captar entre el 60 -70 % de la sustancia de un texto común (por ejemplo un texto del manual de la asignatura <i>Comprensión Auditiva</i>) escuchándolo dos veces (el ritmo de la pronunciación es 140 términos por minuto);</p> <p>❷ Poder comprender más del 70% del contenido de una materia o discurso normal;</p> <p>❸ Entender programas generales en español de la Radio Internacional de China.</p>	<p>❶ Aprender más del 70% de la información cabida en una materia común (pronunciada con ritmo normal) escuchándola dos veces;</p> <p>❷ Entender más del 70% de lo dictado en una conferencia o discurso;</p> <p>❸ Con explicación ajena, comprender esencialmente noticias presentadas en televisiones de países hispanos.</p>

Habla	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Ser capaz de conversar en español entorno a la vida diaria, temas generales etc., durante cinco minutos sin interrupción, y con expresiones fundamentalmente correctas;</li> <li>❷ Leyendo un material de dificultad análoga a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, poder contar su contenido principal y hacer comentarios durante 5 ó 6 minutos;</li> <li>❸ Poder charlar sin dificultad con gente hispanohablante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Poder conversar sueltamente con hispanohablantes sobre temas generales;</li> <li>❷ Llegar a cuatro incluso cinco minutos relatando o criticando problemas internos o externos del país.</li> </ul>
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Poder entender materiales de dificultad parecida a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, con acierto encima del 80% del contenido y velocidad de 50 palabras por minuto (u ocho páginas por hora, equivalentes a 5 hojas de tamaño A4 y con tamaño de fuente 10 reconocidos por el ordenador);</li> <li>❷ Las lecturas en español fuera de lecciones van entre 800 – 900 páginas durante todo el año;</li> <li>❸ Al adivinar palabras extrañas según conocimientos de la formación de palabras, la tasa de acierto anda encima del 60%.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Tener capacidad de entender libros, prensas y otros productos escritos generales, y la comprensión exacta va entre el 80 – 90% (Tratándose de obras literarias, la proporción se sitúa entre el 75% -80%); poder recorrer 10 páginas por hora o, leyendo con esmero (entre otras cosas, consultar diccionarios), acabar cinco páginas en lapso igual.</li> <li>❷ Las lecturas fuera de lecciones van entre 600 – 800 páginas durante el año;</li> <li>❸ Al adivinar palabras extrañas a base de conocimientos de la formación de palabras, los casos acertados ocupan más del 60%.</li> </ul>

Redacción	<p>❶ Poder exteriorizar en español lo comprendido de un material de audición o lectura, escribiendo 250 palabras en treinta minutos, con fallos lexicológicos u ortográficos bajo el 8% de las mismas e idea en general manifiesta;</p> <p>❷ Ser capaz de escribir narraciones sencillas, composición de tema asignado, notas, avisos, cartas y otros tipos ordinarios de redacción práctica; los fallos lexicológicos no exceden al 8%.</p>	<p>❶ Poder escribir, entre otros, género epistolar, ensayos y narrativas corrientes; las faltas lingüísticas y estilísticas son menos del 6%;</p> <p>❷ En caso de redacción rápida, llegar a dejar en papel 300 palabras en media hora; los fallos van por debajo del 6%.</p> <p>❸ Saber los puntos esenciales de la composición española de la tesis.</p>
Traducción	<p>❶ Traducción por escrito (de español a chino): Poder traducir redacciones prácticas, tales como anuncios, avisos, cartas, contratos etc., artículos normales de las prensas y obras literarias fáciles de entender, tratando 300 términos por hora; los fallos se limitan al 10%.</p> <p>❷ Interpretación: Ser apto para verter las comunicaciones diarias (entre otras especies, la charla, el encuentro, la consulta y respuesta).</p>	<p>❶ Traducción por escrito (de chino a español): Ser capaz de traducir redacciones comunes y materiales generales de la política, diplomacia, economía, cultura etc., trabajando 200 caracteres chinos en una hora; la expresión en la lengua meta es en general exacta; conocer teorías traductológicas.</p> <p>❷ Interpretación: Ser competente para la interpretación normal, en áreas como el turismo, la feria, el negocio y conferencias sencillas.</p>

\* Antes de acabar el último semestre se realiza la prueba del nivel superior de español, organizada en proporción nacional por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

Además de esos conocimientos y habilidades lingüísticos, el Programa para la segunda fase señala terrenos sociales y culturales que deben cubrir los alumnos, afirmando el derecho de cada departamento a destacar uno u otro de acuerdo con su índole:

1. Conocer en cierto grado la historia literaria de España y Latinoamérica; en términos concretos, saber el esquema general del desarrollo literario, las vicisitudes de las corrientes principales, así como leer pasajes seleccionados de obras de los escritores importantes (sobre todo obras de escritores contemporáneos).
2. Tener conocimientos preliminares de Lingüística.
3. Conocer la historia, la geografía, la situación social, la cultura y las costumbres de las naciones hispanas.
4. Estar al tanto de la política, relaciones diplomáticas, condición económica de los países de la Hispanidad y de las conexiones entre China y ellos, etcétera.

Como los cursos superiores van aproximándose al egreso y empleo, el Programa acentúa en esta etapa la formación de las aptitudes para el trabajo independiente, las cuales se desenvuelven en:

1. Tener capacidad determinada de analizar y juzgar la cultura y literatura occidentales; acostumbrarse a formular criterios propios.
  2. Contar con potencias para la autodidáctica, capacidad inicial de realizar investigación científica, y habilidad de buscar datos en internet.
  3. Gozar de talento determinado de desplegar tratos sociales, gestión, y relación con el extranjero.
  4. Saber aprovechar diccionarios españoles y demás libros de consulta.
-

## APÉNDICE II

**Entrevista con Lu Jingsheng, decano de la Facultad de Filologías Occidentales, Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai (上海外国语大学, SISU), y coordinador nacional de la enseñanza de español en China. Shanghai, 10 de septiembre de 2007.**

*Se dice que la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras en China recoge elementos pertenecientes a la cultura y a la tradición. Se ha hablado de la importancia del papel de la memorización, la imitación, la repetición. ¿Está de acuerdo en esto como valor cultural?*

Antes de nada, pienso que hay que considerar la diferencia o la distancia interlingüística como partida de reflexiones metodológicas. En la comunicación intercultural se habla de diferentes grados de diferencia cultural. Entre la cultura americana y la británica hay diferencias también, pero esa diferencia no es la misma que entre la occidental y la oriental. Igualmente ocurre entre las distintas lenguas. No es igual hablar de la enseñanza de español a un portugués que a un inglés, y tampoco es igual enseñar español a un inglés que a un chino. Para mí, refiriéndome al sistema, la lengua, veo el español como un extremo, y el chino como otro extremo: las diferencias se muestran en todos los aspectos.

*¿Qué diferencia encuentra más sobresaliente en la forma de estudiar de los chinos?*

En primer lugar, tenemos que conocer diferentes aspectos lingüísticos. En el aspecto fonético existen sonidos que no existen en chino. Gramaticalmente, las diferencias se demuestran en la demarcación de las palabras, ¿qué es una palabra? El criterio de la separabilidad no funciona para el chino, que determina más los morfemas. "Lengua" es una palabra; su equivalente al chino, *yuyan* (语言), lo forman dos morfemas, pero en este caso, tanto *yu* (语) como *yan* (言) pueden usarse para designar "lengua", por tanto *yu*, y *yan*, pueden funcionar como morfema o como palabra. Una diferencia muy grande es que el chino determina más el morfema y el español determina más la palabra. Luego, en la palabra, el español tiene terminaciones complicadas, una conjugación



completa tiene más de cien formas distintas, mientras que en chino sólo una. Hay elementos de carácter puramente gramatical, pero su uso no es indispensable. Tenemos una partícula plural, *men* (们), *women* [nosotros, -as], *nimen* [vosotros, -as], *tamen* [ellos, -as], *renmen* [personas], *laoshimen* [profesores]... que además se limita a seres vivos, pero en contextos claros se omite. Puede haber una ambigüedad en el contexto hispanohablante, pero para nosotros no hay ninguna ambigüedad. En casos necesarios tenemos recursos para referirnos a, por ejemplo, la muchedumbre, solamente que en algunos casos no se pone énfasis en la pluralidad o singularidad del sustantivo. Por otra parte, el chino no lleva significantes gramaticales, y el orden de las palabras es muy importante, no es tan flexivo como en español. Otro aspecto importante es que el español tiene determinantes después del determinado, y en chino ocurre al contrario: nosotros ponemos el adjetivo delante del sustantivo. La oración española puede ser infinitamente larga, con oraciones de relativo, por ejemplo, mientras que en chino la oración suele ser corta.

*Existen estrategias de aprendizaje, que es lo que hace un estudiante cuando estudia. En el contexto chino se habla de memorizar, de imitar y repetir. Estas estrategias se han considerado una característica cultural de los estudiantes chinos.*

Yo pienso que en la forma de estudiar idiomas más bien influye la estructura lingüística. Culturalmente, debido a la influencia del confucionismo existen modalidades de conducta, de comportamiento moral frente al profesor, que tenía demasiada autoridad. El estudiante no suele hacer preguntas difíciles al profesor...

*Pero, ¿por qué en el contexto chino se le da tanta importancia a la memorización?*

Yo creo que tiene que ver con la forma lingüística, con el aprendizaje del chino, de los caracteres, que siguen un orden de escritura muy estricto. Yo lo veo más como un elemento lingüístico, según la naturaleza de la lengua. Hay una hipótesis de Sapir que dice que la estructura de la lengua influye, o a veces determina la mentalidad, la forma de ser. Yo pienso que la mayor diferencia está en las formas lingüísticas, no en la sustancia cultural: la formación de las palabras, modos, tiempos, concordancia... Por tanto, yo

creo que hay que hacer muchos ejercicios, para que los estudiantes acojan los hábitos de conjugación, etc.

*El método audiolingual, o estructural, se basa fundamentalmente en fomentar la formación de hábitos lingüísticos a través de la repetición de estructuras. Los ejercicios del libro Español Moderno parecen seguir esta idea.*

Los ejercicios de los nuevos libros españoles tienen que ver con lo que se aprende en una lección determinada, pero en Español Moderno siempre hay una parte de ejercicios de repaso. Hay que tener una buena cantidad de ejercicios de lo aprendido ya. El hábito no se adquiere en un día, o una semana. Hoy les enseñamos a los estudiantes el presente de indicativo, la conjugación, y durará una o dos semanas, pero el hábito se habrá formado a lo largo de todo el semestre o de todo el año, o a lo largo de cuatro años de estudio. Por eso hay determinados tipos de ejercicios que siempre existen, y tienen que existir. Y se dan buenos resultados. Los ejercicios a veces son monótonos, pero necesarios.

*¿Dónde queda, pues, el papel comunicativo, el enfoque en el significado, en lo que el estudiante puede querer decir?*

En el libro también existe. Un manual chino de español suele empezar por un texto, un diálogo o una narración. Ese texto sirve de base de apoyo para el aprendizaje de fenómenos gramaticales y para ejercicios. Por eso, en estos textos, diálogo o narración, se demuestra la función comunicativa. Por otra parte, como es un libro hecho por un profesor chino, quizá los textos no están al día, tiene sus defectos en cuanto al aspecto coloquial. Por eso queremos también introducir este tipo de libros [se refiere a Nuevo Español 2000]. Luego, en las prácticas docentes, enfatizamos separar o asignar tiempo a diferentes funciones. Hay tiempos para formar competencia comunicativa, y hay tiempo para ejercicios estructurales. No toda una lección, desde el principio al final, se dedica a los ejercicios gramaticales. Si una lección dura una semana, 8 ó 10 horas, hay que organizar bien esas 8 ó 10 horas. Quizás, una o dos horas para el diálogo, la conversación, teniendo la comunicación como el propósito principal. Luego, una hora de explicación

de fenómenos gramaticales; una o dos horas para ejercicios estructurales, luego otra hora para vocabulario.

*Cada lección del libro, y a partir del volumen II, tiene sólo una pregunta que es "Temas de conversación". El resto de las 15 preguntas de ejercicios son de estructuras gramaticales o de vocabulario.*

Sí, esto es así. Por eso, el Español Moderno sirve mejor para cursos universitarios, el español como especialidad; no es muy adecuado para cursos libres [de enseñanza no reglada], más enfocada a la comunicación.

*Está enfocado al conocimiento de la lengua...*

No solamente al conocimiento. A la formación de hábitos también; a la capacidad comunicativa también. Está pensado para usarse un libro cada semestre, como método principal. Luego hay también otras asignaturas: conversación, lectura, audiovisual, traducción... Por eso mi teoría es que hay que hacer un buen diseño del plan curricular, organizando las clases por series de acuerdo con las destrezas.

*Las asignaturas tienen que estar organizadas según las destrezas...*

Sí, según las destrezas. En cursos universitarios siempre suele haber una asignatura troncal, *jingdu* (精读, lectura intensiva) o *zong he ke* (综合课, curso de combinación de destrezas). Luego, hay una serie de comprensión auditiva, que dura varios semestres, según una secuenciación gradual de lo más sencillo hasta la comprensión de programas de radio o televisión. Luego la serie de lecturas: desde cuentos, leyendas, fragmentos literarios hasta la sección de prensa. Luego, la serie de expresión escrita. Éste es un punto frágil, pero tenemos el *jingduke* (精读课, curso de lectura intensiva), que exige a los estudiantes escribir, componer, pero no en el sentido de crear, sino de componer oraciones correctas, sobre todo para poder expresar correctamente. Siguiendo la serie, hay un semestre de correspondencia en español (cómo se escribe una carta, una invitación, un contrato, un aviso...), son cosas prácticas. En el último semestre tenemos una asigna-

tura sobre la composición de la tesina, el trabajo final, acerca de la estructura de una tesis (introducción, capítulos, notas, referencia bibliográfica), y por último el curso de conversación se ocupa de la expresión oral.

*Entonces, las destrezas no se contemplan desde un punto de vista integrado...*

Veamos, a lo largo de la historia ha habido distintas metodologías: gramática-traducción, método directo, método audiovisual, comunicativo... El enfoque por tareas, para mí, es más bien una técnica, mientras que los demás se basan en una teoría lingüística. Los estudiantes chinos de otras carreras tienen que estudiar inglés también como asignatura obligatoria, pero no suelen hablar mucho, por eso existe un fenómeno que llamamos "inglés mudo", del estudiante que sabe hablar, entiende, pero no habla. Se enseña la gramática únicamente, pero falta la comunicación [oral]. Por otra parte, los estudiantes, en general, no se atreven a hablar, se sienten cohibidos, quizás por problemas psicológicos, o por una serie de razones, a veces morales, a veces tradicionales por la influencia del confucianismo... No se atreven; hay poca comunicación entre el maestro y los estudiantes. El método "enloquecido" [crazy English] estimula a los estudiantes a expresarse, por ejemplo sacando a los estudiantes de la clase e invitarlos a gritar "how are you!", para romper la cohibición. En ese sentido tiene su razón. Entonces, en los cursos organizados por series, según las distintas destrezas, predomina una de ellas, es decir, existe una integración. Por ejemplo, en una asignatura de lectura predomina la comprensión lectora y la cantidad de texto, pero los profesores también se encargan de hacer preguntas y entablar diálogos con los estudiantes. Ésta, sin embargo, no es su función principal, que sería controlar si los estudiantes logran comprender los textos o no. Los estudiantes se sirven de diccionarios, enciclopedias, etc, y también deben aprender a resumir un texto, a reconocer sus partes, en definitiva, a comprenderlo. Ésta no es la función del curso de conversación, que consiste en que el estudiante hable de un tema; luego el profesor conduce el debate desde mil recursos que puede disponer.

*¿Las actividades comunicativas entrarían solamente en el curso de conversación?*

No necesariamente. En *jinduke* (la asignatura que utiliza el Español Moderno) sí hay, aunque pocos. Un buen maestro sabe conducir a los estudiantes a comentar, a dialogar sobre el contenido del texto.

*Ésta sería una actividad más, de entre las comunicativas, pero existe una gran variedad... Para que Español Moderno siguiera un método integral debería contener muchas más actividades de este tipo, cosa que no sucede...*

Podemos dibujar un círculo. La mitad corresponde al curso de español intensivo, y la otra mitad dividida en cada asignatura según las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita). En este sentido, viéndolo en conjunto, sería un método integral. En China no se pueden utilizar este tipo de libros (el profesor señala el manual español *Nuevo Español 2000*); sólo se pueden utilizar como material auxiliar.

*Sin embargo, Nuevo Español 2000 no está diseñado para ser material auxiliar...*

Pero podemos utilizar las grabaciones, los diálogos... como recurso para la clase de conversación...

*Pero estos diálogos están dentro de un contexto según los contenidos secuenciados del libro, diseñado como material central en la asignatura, no como recurso auxiliar. El profesor nativo lo utilizará, pero se encontrará con el problema de que el profesor chino está enseñando unos contenidos muy distintos, que el nativo no podrá aplicar al no disponer de un material con contenidos compartidos. ¿Piensa que es pedagógicamente positivo que exista esta descoordinación entre los profesores?*

No creo que exista esta descoordinación, porque de todos modos los niveles van paralelos, con contenidos lingüísticos que se corresponden con cada nivel.

*Pero en este tipo de libros, los contenidos no se segmentan según la gramática, sino según las funciones comunicativas, por lo que no suele coincidir exactamente el contenido gramatical respecto a un libro chino...*

No importa. En los cursos universitarios de toda China nunca se usa desde el principio (primer curso). Durante el primer semestre, por lo menos, sólo se utiliza el Español Moderno.

*Entonces, piensa que la comunicación sólo puede existir cuando ha habido una base gramatical suficiente...*

Sí, y una cantidad de palabras.

*Claro, entonces está hablando de un concepto de lengua y de enseñanza completamente distinto a la de estos autores...*

Por eso este libro aquí nunca podrá ser principal, en ninguna universidad. Muchas veces los profesores han querido utilizar un libro importado, pero luego, en la práctica, poco a poco ha venido substituyéndose por Español Moderno.

*Ésa es la descoordinación a la que yo me refiero. En la escuela Bangde xue yuan, donde tenía que impartir clases de conversación y audiovisual, elegí un libro de carácter comunicativo, Prisma, pero no como un recurso. Empezamos a utilizarlo desde la primera lección, pero los contenidos diferían mucho respecto al libro Español Básico, que es el manual de corte gramatical que seguían los estudiantes en el curso principal. Los estudiantes son los que lo sufren, porque no saben bien a qué atenerse, si a las explicaciones del profesor chino, o a las mías según se desprendían de la conversación o las actividades comunicativas que hacíamos.*

Claro, éste es un problema. En este caso tendrías que adaptarte, utilizando los ejercicios auditivos, seleccionando diálogos... cuando los estudiantes ya saben, ya tienen una cantidad de vocabulario y conocen los errores gramaticales que pueden aparecer. De este modo amplían su vocabulario y repasan las reglas gramaticales que ya conocen.

*Entonces el profesor nativo tendría que disponer de una colección de libros de este tipo...*

Claro, en el mejor de los casos. Ahora, somos conscientes de esta deficiencia, de este problema. Por eso estamos elaborando (existe una coordinación nacional de la enseñanza de español, de la que yo soy director) una serie de libros de español para cursos in-

tensivos; una serie para cursos de lectura; una serie de libros con grabaciones para cursos audiovisuales... todo realizado por profesores chinos. Los libros tienen su propio sistema, son independientes. Éste, para el curso de audiovisual, contiene ejercicios más parecidos a los manuales españoles: "Escuche la grabación y complete el cuadro según lo que oiga". El contenido léxico y gramatical no coincide necesariamente con las demás series, pero se cuida de mantener el mismo nivel.

*¡Es una buena noticia! Una aproximación a esa coordinación de la que hablaba, aunque en principio el profesor nativo está al margen de este proyecto... Respecto al mismo, quería preguntarle qué papel juega el profesor nativo en la universidad, en SISU, por ejemplo.*

Disponer de un profesor nativo en la universidad es una gran ventaja. Muchas veces nosotros no sabemos cómo decir algo, cuál es la forma más típica, y entonces recurrimos al profesor nativo. Por ejemplo, a veces tenemos dudas como cuándo decir "por la tarde" y "de la tarde"; sabemos que se dice "parada de autobús", pero no "parada de metro". En estos casos la ayuda del profesor nativo es muy importante. Por otro lado, si este profesor conoce la lengua y la cultura chinas, es mucho mejor, un caso muy poco frecuente. Pienso que se deberían preparar con antelación, tendrían que recibir una introducción de la lengua y la cultura de China para ser buenos profesores de español para chinos. [El profesor Lu abre un libro y se autocita:] "Dadas las grandes diferencias que existen entre el chino y el español, consideramos muy importante el conocimiento de aspectos contrastivos entre los dos idiomas para ser un buen profesor de español de estudiantes chinos. En los departamentos de español de las universidades chinas trabajan, fundamentalmente, profesores chinos de español, quienes por sus experiencias de aprendizaje de español conocen los elementos comunes y distintos entre los dos idiomas y las dos culturas y, por consiguiente, saben las dificultades que sus alumnos enfrentan y cómo orientarlos a superar las mismas. Naturalmente, estos esfuerzos tienen que ser complementados con la presencia de profesores hispanohablantes nativos" [Lu, 2005: 81]. Luego, para un curso de conversación el profesor nativo es más idóneo que nosotros, más espontáneo. Si un estudiante no sólo entiende al profesor nativo, sino que

logra hacerse entender por él (un caso distinto a hacerse entender por nosotros, que reconocemos bien los posibles errores), entonces ya es un progreso. Luego, en nuestras horas, tratamos de corregir los errores, las interferencias, o el mal uso de las palabras.

*Acerca de la coordinación entre profesores nativos y chinos para, por ejemplo, tratar unos temas con contenidos gramaticales completos, ¿no sería deseable el uso compartido de un solo manual?*

Es difícil. Sería ideal, pero ¿quién hace este tipo de libros? Es difícil, sobre todo, hacer que participen algunos profesores. La elaboración de libros de texto no trae beneficio económico, y las subvenciones, si existen, son insignificantes.

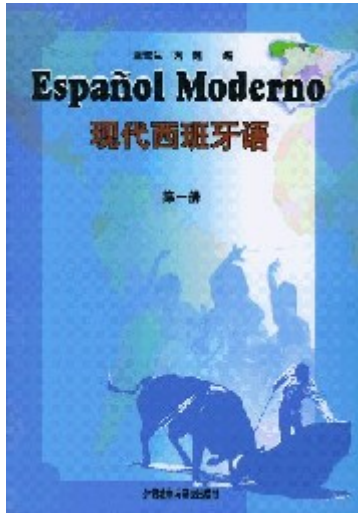
---



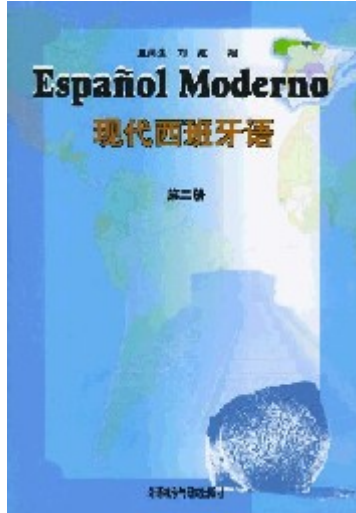
# APÉNDICE III

## *Español Moderno*

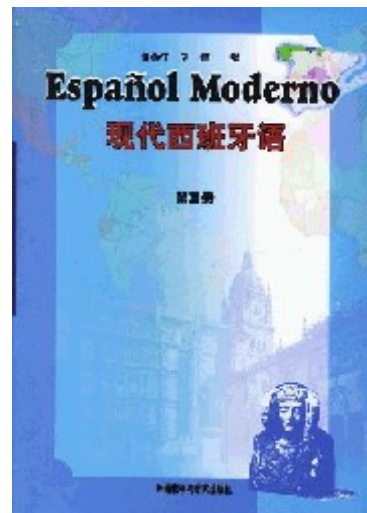
### A. Portadas.



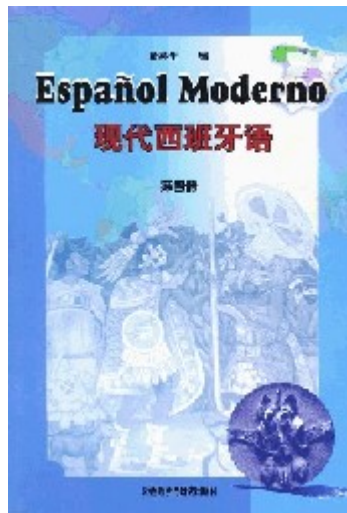
vol. 1



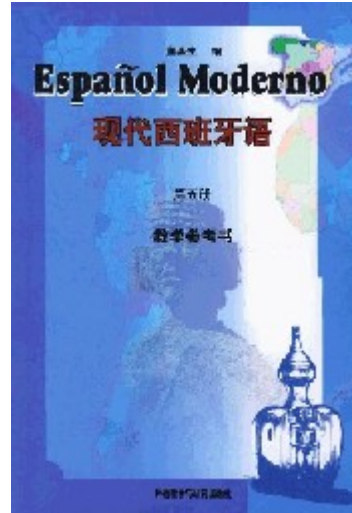
vol.2



vol..3



vol. 4



vol.5

B. Tabla de contenidos, vol. 1 (fragmento).

目 录	
VOY AL (LA) ...	
¿QUÉ VAS A HACER?	
VOY A + INF.	
<b>第八课</b> .....	<b>117</b>
课文: EN CLASE	
语音: 辅音连缀 CL, CR, FL, FR, TL, TR, GL	
C 在 C, N, T 前面的发音: CC, CN, CT	
语法: 1. 第二变位动词	
2. 动词 PODER 和 VER 的陈述式现在时变位	
3. 动词的宾格	
4. 宾格代词 (I)	
5. 选择连词 O	
6. 动词短语 TENER QUE + INF.	
句型: TENER QUE + INF.	
PODER + INF.	
<b>第九课</b> .....	<b>135</b>
课文: PEPE Y PACO	
语音: 1. 重读词和非重读词	
2. 语调群	
语法: 1. 第三变位动词	
3. 动词 QUERER 和 VENIR 的变位	
4. 长尾物主形容词	
5. 间接宾语和状语	
句型: QUERER + INF.	
<b>第十课</b> .....	<b>148</b>
课文: EL HIJO ESTÁ ENFERMO	
语法: 1. 宾格代词 (II)	
2. 与格人称代词	

目 录	
3. 动词 SABER 和 VOLVER 的陈述式现在时变位	
4. 疑问代词 CUÁL 的用法	
5. 及物动词和不及物动词	
<b>第十一课</b> .....	<b>168</b>
课文: EN LA BIBLIOTECA	
语法: 1. 宾格、与格人称代词	
2. 钟点表示法	
3. 动词 DAR 和 TRAER 的变位	
<b>第十二课</b> .....	<b>181</b>
课文: LUCÍA Y EMA	
语法: 1. 冠词、名词、形容词之间的一致关系	
2. 指示数词 1—100	
3. 动词 CONOCER 和 DECIR 的变位	
<b>第十三课</b> .....	<b>193</b>
课文: MIS PADRES	
语法: 1. 陈述式现在时	
2. 代词式动词 (I)	
3. 时间从句 (CUANDO)	
词汇: LEVANTAR(SE), VESTIR(SE), TODO, NADA	
<b>第十四课</b> .....	<b>210</b>
课文: ACERCA DEL HORARIO	
语法: 1. 代词式动词 (II)	
2. 条件从句 (SI)	
3. 原因从句 (PORQUE)	
4. 连词 Y 的变体 E	
词汇: MUCHO (POCO), ENTRE, ALGUNO, VOLVER	

**C. Tabla de contenidos, vol. I (traducción y extensión).**

L	Título	Texto		V	U	A	Gramática presentaciones y explicaciones	ej	Léxico estructuras e ítems	ej
		Parte I	Parte II							
1	¿Quién es él?	5 oraciones	9 pares p-r	20	-	4	-Número del sustantivo -Género del sustantivo -Mayúscula y minúscula -Signos de interrog. y exclam.	3 4 4 3	-Él (ella) es... -¿Es él (ella)...? -Sí, él (ella) es... -No, él (ella) no es..., es... ¿Quién es...?	T T T T T
2	¿Qué es?	5 textos simples	12 pares p-r	21	-	4	-Pronombres personales -Presente ind. SER -Preposición DE	- 5 6	-¿Qué es...? -¿Quiénes son...?	T T
3	¿Dónde está la casa?	1 texto	12 pares p-r	30	3	4	-Adjetivos posesivos átonos -Presente ind ESTAR y HABER -Artículo determinado -Preposición EN	8 - 5 4	-¿Dónde está...? -¿Qué hay en...?	T T
4	4. ¿Cómo es la familia de Paco?	3 textos	11 pares p-r	26	-	4	-Número del sustantivo -Artículo indeterminado -Género y número del adjetivo. Concor- dancia.	5 4 13	-¿Cómo es (son)...? -¿Cómo está (están)?	T T
5	¿De quién es esto?	1 texto	9 pares p-r	17	3	8	-Presente ind. TENER -Adjs. y pron. demostrativos	- 6	-¿De quién es...? -¿Cuántos ...hay (tiene)...?	T T
6	¿Cuántos son y cuántos años tienen?	1 texto	6 pares p-r	19	2	9	-SER y ESTAR + adjetivo -Orden de palabras en interrogativas	4 10	-Estar + adjetivo -¿Cuántos años tiene?	T T
7	¿Adónde van?	3 textos	8 pares p-r	24	4	6	-Presente de ind. 1ªconj. v.reg. -Presente de ind. HACER, IR -Uso de prep. A y CON -Perífrasis IR a + infinitivo	2 - 10 8	-¿Adónde vas? -Voy al (la)... -¿Qué vas a hacer? -Voy a + infinitivo	T T T T
8	En clase	2 textos	8 pares p-r	26	4	6	-Presente de ind. 2ªconj. v.reg -Presente ind. PODER, VER -Complementos del verbo -Pronombres acusativos -Conjugación O -Perífrasis TENER que + inf	1 - 7 10 2 2	-Tener que + infinitivo -Poder + infinitivo	T T

L	Título	Texto		V	U	A	Gramática presentaciones y explicaciones	ej	Léxico estructuras e ítems	ej
		Parte I	Parte II							
9	Pepe y Paco	1 diálogo enmarcado	1 diálogo	29	3	6	-Presente de ind. 3ªconj. v. reg -Presente ind. QUERER, VENIR -Adjetivos posesivos tónicos -Compl. directo y circunstancial	1 - 12 6	-Querer + infinitivo	T
10	El hijo está enfermo	2 diálogos	6 pares p-r	21	4	6	-Pronombres acusativos (II) -Pronombres dativos (I) -Presente ind. VOLVER, SABER -Uso del interrogativo CUÁL -Vbs transitivos e intransitivos	3 15 - 9 4	-	-
11	En la biblioteca	1 texto	11 pares p-r	21	2	3	-Comb. pron. acusat y dativos -Formas de decir las horas -Presente ind. DAR, TRAER	8 8 -	-	-
12	Lucía y Ema	1 texto	6 pares p-r	18	-	-	-Concordancia de arts., prons, adjs., susts., sujetos y verbos -Numerales cardinales (1-100) -Pres. ind. DECIR, CONOCER	13 17 -	-	-
13	Mis padres	1 texto	1 diálogo	46	-	-	-Usos del presente de indicativo -Verbos pronominales -Oración subordinada temporal	4 2 2	-Levantar(se) -Vestir(se) -Todo -Nada	5 4 8 6
14	Acerca del horario	7 textos	1 diálogo	46	-	-	-Verbos pronominales -Oración subordinada condicional -Oración subordinada casual -"e", variante de "y"	2 2 1 2	-Mucho -Entre -Alguno -Volver (a)	6 3 5 4

L	Título	Texto		V	U	A	Gramática presentaciones y explicaciones	ej	Léxico estructuras e ítems	ej
		Parte I	Parte II							
15	La comida	1 texto	1 diálogo	53	-	-	-Imperativo. 2ª persona -Oración subordinada OD (I) -Ni	11 1 2	-Venir (a) -Ni -Conocer -Gustar	6 2 3 5
16	De compras	1 diálogo enmarcado	1 diálogo	41	-	8	-Imperativo. 3ª persona -Grado comparativo del adj.	17 6	-Hacer -Favor -Un poco -Deber	7 4 5 7
17	Una visita	1 diálogo enmarcado	1 diálogo	44	-	7	-Imperativo. Irregulares -Grado comparativo del adjetivo	10 8	-Frío -Acercar(se) -Servir(se) -Tomar	4 4 4 8
18r	La casa	1 texto	-	46	-	8	-		-Estar -Entrar -Dar -Bastante	5 2 8 8
19	Un día atareado	1 diálogo enmarcado	1 diálogo	49	-	6	-Pretérito indefinido -Oración subordinada de lugar -Indefinidos nada y nadie	3 4 4	-Salir -Pasar -Nadie -Saber	8 6 8 4
20	Unas semanas intensas	1 texto	1 diálogo	37	-	4	-Pretérito indefinido (II) -Oración subordinada casual -Artículo determinado	8 1 1	-Llegar -Comenzar -Parecer -Además	4 6 6 4
21	El tráfico en la ciudad	1 texto	1 diálogo	44	-	8	-Pretérito imperfecto ind. (I) -Al + infinitivo -Oración subordinada concesiva	9 4 2	-Ninguno -En todas partes -Dejar -Quedar(se)	5 4 6 10

L	Título	Texto		V	U	A	Gramática presentaciones y explicaciones	ej	Léxico estructuras e ítems	ej
		Parte I	Parte II							
22	Mi infancia	1 texto	1 diálogo	53	-	-	-Pretérito imperfecto ind. (II) -Oración subordinada OD (II) -Oración subordinada consecutiva	7 9 4	-Solo -Sólo -Con -Apenas -Sin	3 3 4 3 6
23	Una vuelta por la ciudad	1 texto	1 diálogo	55	-	-	-Correlación pret. indef. e imperf. -Oración subordinada adjetiva -Superlativo absoluto -Comparativo del adverbio	6 4 6 8	-Decidir -Acompañar -Mostrar -Junto	4 4 9 8
24	<i>Un carnicero que quería ser médico</i>	<i>1 texto con diálogo</i>	-	24	-	-	-	-	-Sentir(se) -Hace X (días, semanas...) -Sacar -Enseñar	7 3 5 5

V: Vocabulario (ítems).

U: Frases usuales.

A: Palabras adicionales.

T: Del texto.

ej.: oraciones de ejemplo

**D. Tipos de ejercicios (vol. 1).**

	Gramática							Vocab				Destrezas								
	Hue	Conversión. Sustitución	Completar con unidad lingüística / conjugar	Construir frases dadas palabras	Contestar por escrito	Hacer preguntas referentes a partes en cursiva	Contestar según un modelo	Traducc (ch-es)	Escribir palabras que empiecen por... o contengan	Aprender de memoria Parte I	Hue	Contestar preguntas con rapidez	Contestar preguntas según dibujos	Describir dibujos	Comprensión	Lectura	Dialogar	Copiar el texto	D	R
1	1 (7)	2 (10)	-	-	-	-	-	-	1 (4)	1	-	1 (10)	-	-	-	-	-	-	1	-
2	1	2 (18)	-	-	-	-	-	5 textos breves	1 (5)	1	1 (25)	1 (10)	3p, 11d	-	-	-	-	1	1	-
ev	-	2 (12)	-	-	-	-	-	7 textos breves	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	1 (15)	-	1 (12)	-	-	-	-	24 sintagmas 1 texto breve	-	1	-	1 (15)	-	-	-	-	1	1	1	-
4	1 (24)	1 (9)	2 (28)	-	-	-	-	6 textos breves	-	1	-	1 (10)	14p, 10d	-	1	-	-	1	1	-
ev	2 (25)	-	1 (9)	-	-	-	-	5 textos breves	1 (7)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	1 (22)	-	1 (8)	1 (15)	-	-	-	8 textos breves	-	1	-	1 (10)	-	-	1	-	-	1	1	-
6	2 (30)	-	-	1 (10)	-	-	-	1 texto (7 líneas)	-	1	-	-	10p, 12d	1 (7)	1	-	-	1	1	-
ev	3 (33)	1 (10)	-	-	-	-	-	-	1 (6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	2 (35)	-	1 (10)	1 (10)	-	-	-	5 textos (28 orac)	-	1	-	1 (10)	10p, 10d	-	1	-	-	1	1	-
8	1 (15)	-	1 (10)	-	-	-	1 (10)	5 textos (16 orac)	-	1	-	1 (10)	10p, 9d	-	1	-	-	1	1	-
ev	2 (26)	-	-	1 (6)	1 (12)	-	-	-	1 (5)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	3 (41)	-	1 (10)	-	1 (8)	-	-	12 sintagmas y 5 textos (16 orac)	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
10	2 (17)	1 (12)	1 (10)	-	1 (15)	-	-	10 textos (23 orac)	-	1	-	1 (10)	-	-	1	-	-	-	-	-
ev	1 (11)	1 (8)	-	-	-	1 (10)	-	-	1 (6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	2 (38)	1 (10)	-	-	-	-	-	1 texto (15 orac)	-	1	-	1 (14)	12p, 12d	-	1	-	-	-	-	-
12	2 (23)	1 (10)	-	2 (25)	-	-	1 (12)	8 textos (24 orac)	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
13	3 (35)	2 (56)	2 (47)	1 (7)	-	1 (12)	-	10 textos (13 orac)	-	-	1 (11)	1 (15)	-	-	-	-	3	-	-	1

14	3 (35)	1 (10)	2 (44)	1 (10)	-	1 (15)	-	10 orac	-	-	2 (23)	1 (18)	-	-	-	-	2	-	-	1
15	4 (59)	2 (18)	2 (62)	1 (10)	-	-	-	10 orac	-	-	1 (10)	1 (12)	-	-	-	1	2	-	-	1
16	5 (73)	1 (8)	2 (80)	1 (10)	-	-	1 (10)	2 (21 orac)	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
17	4 (51)	1(24)	2 (88)	1 (10)	-	1 (10)	-	2 (19 orac)	-	-	2 (21)	1 (12)	-	-	-	-	1	-	-	1
18r	4 (58)	-	2(106)	1 (10)	-	1 (22)	-	2 (28 orac)	-	-	1 (30)	1 (28)	-	-	-	-	1	-	-	1
19	2 (31)	4 (40)	2 (63)	1(12)	-	-	-	2 (21 orac)	-	-	2(22)	2 (24)	-	-	-	-	1	-	-	1
20	4 (50)	2 (20)	3 (62)	-	-	1(14)	-	2 (18 orac; 10 palabras)	-	-	-	2 (24)	-	-	-	-	1	-	-	1
21	4 (78)	4 (40)	2 (53)	-	-	-	-	2 (18 orac)	-	-	1 (10)	1 (20)	-	-	-	-	1	-	-	1
22	2(27)	5 (55)	2 (43)	-	-	-	-	1 (10 orac)	-	-	1 (18)	1 (21)	-	-	-	-	1	-	-	1
23	1 (21)	5 (78)	2 (54)	-	-	-	1 (10)	1 (10 orac)	-	-	1 (10)	1 (21)	-	-	-	-	1	-	-	1
24r	1 (11)	7 (80)	2 (47)	-	-	1 (15)	-	1 (10 orac)	-	-	1 (24)	1 (15)	-	-	-	-	1	-	-	1

Hue: ejercicios de rellenar huecos

D: dictado

R: redacción



## Ejercicios de fonética (vol. 1)

	deletrear (ítems)	lectura (ítems)	marcar sílabas	copiar vocales y conso- nantes	escribir letras dados los nombres	caligrafía
1	1 (30 sílabas, 81 pala- bras)	1 (9 oracio- nes)	1 (8 pala- bras)	1	-	-
2	1 (8 sílabas, 110 pala- bras)		1 (8 pala- bras)		1 (15)	-
ev	2 (16 letras, 27 síla- bas, 33 palabras)	1 (10 oracio- nes)	-	-	-	-
3	2 (10 letras, 8 sílabas, 80 palabras)	-	1 (9 pala- bras)	-	1 (6)	-
4	1 (12 sílabas, 67 pala- bras)	-	-1 (9 pala- bras)	-	1 (6)	-
ev	1 (8 letras)	-	-	-	-	1 (6)
5	1 (17 sílabas, 84 pala- bras)	1 (13 oracio- nes)				1 (6)
6	1 (6 letras, 15 sílabas, 87 palabras)					
ev	1 (6 letras)					
7	1 (30 sílabas, 63 pala- bras)		1 (14)			
8	1 (35 sílabas, 72 pala- bras)	1 (10 oracio- nes)				
9	1 (14 sílabas, 51 pala- bras)	1 (10 oracio- nes)				
10	1 (10 sílabas, 66 pala- bras)					
ev						1 (6)
11	1 (20 sílabas, 60 pala- bras)					
12	1 (15 sílabas, 45 pala- bras)	1 (10 oracio- nes)				

E. Lección 5 (vol. 5, pp. 107-128)

LECCIÓN 4

República Federativa del Brasil

Capital: Brasilia.  
 Superficie: 8.511.965 km<sup>2</sup>.  
 Población: 165.851.000.  
 Moneda: real.  
 Idioma: portugués de Brasil.  
 Forma de Estado: república federal (26 estados y el distrito federal de Brasilia).  
 Sistema de gobierno: democracia presidencialista.  
 Jefe del Estado: Fernando Henrique Cardoso, presidente de la República (desde 1-1-1995, reelegido el 4-10-1998).  
 Principales partidos políticos: Partido del Movimiento Democrático Brasileño (PMDB); Partido Progresista Renovador (PPR); partido del Frente Liberal (PFL); Partido Social-Demócrata Brasileño (PSDB); Partido de los Trabajadores (PT).  
 Otras Institucionales: elecciones municipales (2000).

LECCIÓN 5

LECCIÓN 5

TEXTO

SIGNIFICADO CULTURAL DE LA CONQUISTA

(Eugenio Chang-Rodríguez,  
*Latinoamérica, su civilización y su cultura*,  
 Heinle & Heinle Publishers, Boston, 1991. Extracción)

Debido a los peninsulares, América se puso en contacto con la civilización occidental e incorporó buena parte de su pensamiento, cultura y manera de ser. Lo que trajeron ha llegado a servir de base de la actual cultura y civilización hispanoamericanas. El rayo de luz occidental, que se hace más luminoso a partir del siglo XVIII, al penetrar en el prisma americano se descompuso en sus colores básicos y se mezcló con los haces de luces indígenas para dar un espectro cultural nuevo, que con el tiempo deja de ser indio, peninsular y occidental para convertirse en indoamericano.

Además de introducir el uso del hierro y de la rueda, usada como medio de transporte, los ibéricos trajeron nuevos animales, especialmente el caballo, sin el cual, tal vez, la Conquista no se hubiera consumado. Trajeron también ganado bovino, lanar y porcino; nuevas especies de perros y otros animales domésticos. La flora también se enriqueció con nuevas plantas. El trigo, la cebada, la vid, el café, la caña de azúcar, la morera y numerosos árboles frutales, como el higo, las plantas cítricas, transformaron la economía y enriquecieron la dieta

## LECCIÓN 5

la época anterior a la difusión del método inductivo, la duda racional y las experimentaciones científicas, era literario-artística y más teológica y legal que tecnológica. Las cosas cambiaron más tarde, sobre todo después de Lutero. En Europa occidental se aceleró el interés en los estudios científicos, pero en España el desarrollo de las ciencias marchó más lentamente. Como consecuencia, ella exportó al Nuevo Mundo su interés en la retórica. Aunque los clásicos circularon con gran profusión, la censura, la Inquisición y la política oficial militaban en contra de la libre expresión del pensamiento.

La cultura en la Colonia tiene un carácter esotérico. Para los señores interesados en lo recóndito, sirve para entretener a la minoría gobernante en sus horas de ocio. Se crea un estilo barroco recargado en adornos, en donde los temas son pretextos para divagar con frases refinadas y de poco contenido. La cultura se carga de superposiciones de noticias más que de síntesis o de interpretaciones originales. El método deductivo escolástico impide comprender lo particular y lo concreto más allá de la verbosidad hueca: colorida, exótica, pero vacía e indigesta.

El oficialismo impone a la cultura colonial americana un molde escolástico y deliberadamente impide la aparición de la ciencia experimental y naturalista. En la metrópoli y en las colonias impera la voluntad teológica anticientífica, promovida por la campaña contrarreformista. Lo poco de contenido científico existente se subordina al ideal teológico y a la supuesta inmutabilidad del orden divino. Asimismo lo particular se sujeta a la norma general autoritaria y tradicional que no acepta desafíos. Los apologistas de este escolasticismo congelado defienden apasionadamente la "doctrina revelada" y niegan que pueda haber una experiencia contraria o diferente a la revelación. Los

109

## LECCIÓN 5

americanos. Gracias a los ibéricos, el hierro, así como los grandes inventos chinos (brújula, papel, imprenta, seda, pólvora), ampliaron los horizontes de la civilización americana.

Hasta hace poco las ciudades han sido históricamente centros de civilización. En las grandes culturas americanas la ciudad era el centro del poder civil, militar y eclesiástico; de ahí que, en la arquitectura, entre otras cosas, los esfuerzos técnicos se concentraran en templos y palacios. La gente del pueblo, sin embargo, vivía en chozas.

Los españoles, hasta cierto punto, continuaron la tradición de realizar los edificios de las autoridades eclesiásticas y civiles. Por otra parte, ellos introdujeron el concepto greco-romano de la ciudad con plano de tablero de ajedrez alrededor de una plaza. En ésta se encuentran simbólicamente frente a frente la iglesia y el cabildo. Ahí se siente el pulso de la colonia: es el centro vital para las actividades cívicas, militares y religiosas, lectura de los bandos, desfiles, corridas de toros, representaciones teatrales, procesiones religiosas. Ahí se reúnen las familias y las autoridades luciendo su mejor ropa.

A estos aportes materiales debemos añadir las contribuciones culturales. Señalamos brevemente las más obvias: los expresivos idiomas castellano y portugués, la escritura con letras, el catolicismo, las nuevas filosofías frente a la vida y a la muerte (griega, estoica, escolástica, renacentista), y las nuevas concepciones estéticas en las artes plásticas, visuales y auditivas. Estos deportes culturales incorporan el Nuevo Mundo a la vida universal.

No obstante, España, al extender su cultura al Nuevo Mundo ofreció lo que poseía entonces. Dio su propia visión del humanismo, su materialismo e idealismo, su educación aristocrática, especulativa en vez de democrática y experimental. La orientación educacional de

108

**LECCIÓN 5**

problemas fundamentales deben ser resueltos por la filosofía de entonces, y los resultados, las conclusiones, no deben jamás oponerse a la doctrina revelada. La fe impera sobre la razón; el alma, sobre el cuerpo. Para muchos doctos ciudadanos coloniales, América, más que un problema, es motivo de exaltación religiosa. Manejan ellos un extenso repertorio de información de segunda mano y no se atreven a evaluar, criticar, ni siquiera a observar metódicamente el hecho social y los fenómenos naturales.

**LÉXICO**

**I. incorporar(se)**

- A. tr.**
1. El albañil incorporó algo más de arena a la argamasa y se puso a levantar la primera pared de la casa.
  2. Tras haber sufrido considerables bajas, el general pensaba incorporar nuevos reclutas a su tropa.

**B. prnl.**

1. Fue en 1935 cuando mi bisabuelo se incorporó al Ejército Rojo.
2. Al ver entrar a la profesora, el estudiante enfermo trató de incorporarse, pero ella se lo impidió con un leve movimiento de mano.

**C. incorporación f.**

1. La espantosa miseria en que estaban sumergidos los trabajadores contribuyó a su masiva incorporación al movimiento revolucionario.

**LECCIÓN 5**

2. Con la incorporación de esa gente, la empresa viene funcionando cada día peor.

**II. descomponer(se)**

**A. tr.**

1. En un santiamén el niño descompuso en piezas el juguete, pero no supo volver a montarlo.
2. Me sientan fatal los platos fríos. Me descomponen seguida el estómago.
3. Tu inopinada retirada nos descompuso todo el proyecto.

**B. prnl.**

1. La carne está descomponiéndose. Huele bastante mal.
2. La falta de ética es propia de una sociedad que se descompone.
3. No recordaba qué había comido la noche anterior. El caso es que se le descompusieron las tripas.
4. Mira, no hace falta que te descompongas de esa manera. Ofenderte no ha sido mi intención.

**C. descomposición f.**

1. El científico descubrió la descomposición de la luz en siete colores básicos.
2. ¿En qué consistieron las causas de la descomposición del Imperio Romano?

**III. consumir**

**A. tr.**

1. El ladrón no pudo consumir el robo, porque de inmediato sonó la alarma estrepitosamente.

## LECCIÓN 5

2. No se consumó el ambicioso proyecto a pesar de la cantidad del dinero que se había invertido.

B. consumado *p. p.*

1. Se trató de un crimen no consumado. Llegó justo la policía para impedir que el hombre cometiera una locura.
2. El matrimonio quedó consumado en la noche de bodas.
3. El pintor madrileño es un consumado artista: sus pinturas están llenas de sensibilidad.

C. consumación *f.*

1. La oportuna llegada de la policía evitó la consumación del crimen.
2. La madre del compositor no pudo ver la consumación de la mejor obra de su hijo.

## IV. enriquecer(se)

A. *tr.*

1. Es un fertilizante que enriquece el suelo en nitratos.
2. En este supermercado puedes conseguir una leche enriquecida en calcio y zinc.
3. El turismo viene enriqueciendo a aquel país privilegiado en clima y paisaje.
4. La introducción de nuevos cultivos enriqueció la dieta de la población.

B. *prnl.*

1. ¿Cómo ha podido enriquecerse una persona de la noche a la mañana? Es realmente algo sospechoso.
2. No creo que te vayas a enriquecer jugando a la lotería.
3. En aquella época, muchos españoles viajaban a América

112

## LECCIÓN 5

con la ilusión de regresar enriquecidos algún día.

V. ampliar *tr.*

1. Dicen que se va a ampliar el edificio. Pero, ¿cómo? No veo ningún espacio.
2. El empresario piensa ampliar sus operaciones en nuestro país.
3. Como le gustaron las fotos, las amplió todas.

## VI. concentrar(se)

A. *tr.*

1. El explorador utilizó una lupa para concentrar los rayos solares y de esa manera logró encender una hoguera.
2. ¿Por qué el gobierno ha concentrado en esta zona tantos soldados?
3. Con semejante ruido uno no puede concentrarse en la lectura.

B. *prnl.*

1. No está bien que el poder se concentre en pocas manos.
2. Es injusto que la riqueza se concentre en una pequeña parte de la población.
3. Se concentró tanto en su trabajo que no se enteró de que alguien había entrado.
4. Mi madre, tan concentrada en su lectura, se olvidó del arroz, que se quemó.

C. concentración *f.*

1. Los científicos detectaron una considerable concentración de sustancias tóxicas en el río.
2. Al llegar a la plaza nos topamos con una impresionante

113

**LECCIÓN 5**

concentración de gente celebrando no sé qué fiesta.

**VII. circular**

**A. intr.**

1. La sangre circula por las venas y arterias.
2. ¡Qué bien! Por esta calle circulan pocos coches. Podemos pasar tranquilamente.
3. ¡Circulen, señores, no obstruyan la entrada!
4. Esta moneda ya no circula en el mercado.

**B. circulación f.**

1. ¡Cuidado con este medicamento! Te puede afectar a la circulación de sangre.
2. Los guardias de tráfico trataban de acelerar la circulación de vehículos.
3. ¿Desde cuándo se puso en circulación el billete de diez mil pesetas?
4. ¿No lo sabías? Esa revista lleva ya tiempo retirada de la circulación.

**C. circulatorio adj.**

1. Según el médico, tengo algún problema en el sistema circulatorio.
2. ¿Cuáles son los aparatos circulatorios?

**GRAMÁTICA**

**Uso del pretérito perfecto de indicativo.**

Este tiempo se usa para expresar:

**LECCIÓN 5**

1. Acciones o acontecimientos ocurridos en un pasado inmediato:

**Ha vuelto.** (= acaba de volver) (uso peninsular)

2. Acciones ocurridas en un lapso de tiempo que no ha terminado todavía:  
Este mes **he leído** cinco novelas.

3. Acciones ocurridas en un pasado lejano con consecuencias en el presente:

Juan **ha cambiado** totalmente después de aquella desgracia.

Lo que trajeron **ha llegado** a servir de base de la actual cultura y civilización hispanoamericana.

Refiriéndose al tercer empleo del pretérito perfecto de indicativo, Gilli Gaya dice: "Entre *Fulano estuvo en París* y *Fulano ha estado en París* existe la diferencia de que en la primera oración enunciamos la estancia en París como un dato desprovisto de interés actual, mientras que en la segunda establecemos conexión con algo presente", "por eso se ha dicho con razón que **canté** es la forma objetiva del pasado, en tanto que **he cantado** es su forma subjetiva".

**RRTÓRICA**

**La metáfora**

La metáfora opera con relaciones de semejanza: descubierto por la imaginación un parecido entre dos entes o fenómenos, el término

## LECCIÓN 5

exigible en sentido directo es reemplazado por el otro. Abunda en el vocabulario y fraseología usuales: *hijo* o *retoño*, "hijo"; *ser una aliaja*, "ser de mucho valor y estima"; *vivir en una balsa de aceite*, "en plena tranquilidad"; *estar a la sombra de alguien*, "bajo la protección"; *al morir* el día, "acabar". En el lenguaje poético el papel de la metáfora es de extraordinaria importancia.

Así como las matemáticas y la filosofía especulan con nociones abstractas o conceptos, lo propio del arte y, por tanto, de la literatura, es poner en juego imágenes creadas por la fantasía. Llámase imagen a toda representación sensible. Imagen poética es la expresión verbal dotada de poder representativo, esto es, la que presta forma sensible a ideas abstractas o relaciona, combinándolos, elementos formales de diversos seres, objetos o fenómenos perceptibles. Véase, por ejemplo, la sucesión de metáforas que sugiere a Juan Ramón Jiménez la gozosa rojez de la amapola:

¡Amapola, sangre de la tierra;  
 amapola, herida del sol;  
 boca de la primavera azul,  
 amapola de mi corazón!  
 ¡Cómo ríes por la viña verde,  
 por el trigo, por la jara, por  
 la pradera del arroyo vivo,  
 amapola de mi corazón!  
 ¡Novia alegre del corazón grana:  
 mariposa de carmin en flor;  
 amapola, grito de la vida,  
 amapola de mi corazón!

116

## LECCIÓN 5

(Rafael Lapesa, *Introducción a los Estudios Literarios*,  
 Cátedra, S.A. Madrid, 1979. Adaptación)

*Sangre de la tierra, herida del sol, boca de la primavera  
 azul, el corazón grana, mariposa de carmin en flor*, etc. son expresiones metafóricas que aluden a la rojez de la amapola.

## EJERCICIOS

Primera parte: Trabajos que hay que preparar antes de la clase

1. Di a qué se refiere la parte en cursiva y, en caso de verbos, cuál es su sujeto:

1. Debido a *los peninsulares*, América se puso en contacto con la civilización occidental e incorporó buena parte de su pensamiento, cultura y manera de ser.
2. Lo que *trajeron* ha llegado a servir de base de la actual cultura y civilización hispanoamericanas.
3. *El rayo de luz occidental*, que se hace más luminoso a partir del siglo XVIII, al penetrar en el prisma americano se descompuso en sus colores básicos y se mezcló con *los haces de luces indígenas* para dar un espectro cultural nuevo, que con el tiempo deja de ser *indio, peninsular y occidental* para convertirse en *indoeuropeo*.
4. Trajeron también *ganado bovino, lanar y porcino*.
5. Ahí se siente *el pulso de la colonia*.
6. A *estos aportes materiales* debemos añadir las contribuciones

117

LECCIÓN 5

- culturales.
- 7. ... y las nuevas concepciones estéticas en *las artes plásticas, visuales y auditivas*.
- 8. *La cultura* se carga de superposiciones de noticias más que de síntesis o de interpretaciones originales.
- 9. *El oficialismo* impone a la cultura colonial americana un molde escolástico y deliberadamente impide la aparición de la ciencia experimental y naturalista.
- 10. En *la metrópoli* y en las colonias impera la voluntad teológica anticientífica, promovida por la campaña contrarreformista.
- 11. Lo poco de contenido científico existente se subordina al *ideal teológico* y a *la supuesta inmutabilidad del orden divino*.
- 12. Asimismo *lo particular* se sujeta a *la norma general autoritaria y tradicional que no acepta desafíos*.
- 13. Los apologistas de este escolasticismo congelado defienden apasionadamente la "*doctrina revelada*".
- 14. *La fe* impera sobre la razón.

II. Investiga para contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ocurrió en Occidente a partir del siglo XVIII?
2. ¿Por qué se cree que la Conquista no se habría consumado si los ibéricos no se hubieran llevado consigo el caballo?
3. ¿Qué otros animales domésticos introdujeron en el Nuevo Mundo los conquistadores aparte de los ya mencionados?
4. ¿Cuáles son lugares de origen de los siguientes cultivos: el café, la caña de azúcar, la morera y las plantas cítricas?
5. ¿Cuáles son las más importantes culturas amerindias precolombinas?

LECCIÓN 5

6. ¿Qué sabes sobre las filosofías griega, estoica, escolástica, renacentista, respectivamente?
7. ¿Quién fue Martín Lutero?
8. ¿Puedes citar algunos clásicos greco-romanos en filosofía y clásicos renacentistas europeos y españoles en arte y literatura?
9. ¿Qué es la Contrarreforma? ¿Y la Inquisición?

III. Trata de enterarte de lo que significan los siguientes vocablos, o a través de su composición o consultando un diccionario español-español:

flora, fauna, eclesiástico, realzar, simbólicamente, cabildo, bando (lectura de *bandos*), lucir, obvio, especulativo, experimental, escolasticismo, método inductivo, método deductivo, razón, racional, teológico, retórica, censura, militar (como verbo), esotérico, recóndito, barroco, verbosidad, indigesto, revelación, exaltación, repertorio, metódicamente.

Segunda parte: Trabajos que se realizan en clase

1. Pon el infinitivo entre paréntesis en el tiempo y la persona correspondientes, primero según la norma peninsular y luego, según la latinoamericana:

1. Si Manolo (comprometerse) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ a ayudarnos, lo hará sin falta.
2. Susana (salir) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de compras. Pero no creo que tarde mucho en volver.



## LECCIÓN 5

3. El jefe no me quería dar el permiso. (Ingeniármelas) \_\_\_\_\_ para venir. Aquí me tienes.
4. ¿Vas a someter a la consideración del director el proyecto que (elaborar) \_\_\_\_\_?
5. Según las noticias que nos (proporcionar, impersonal) \_\_\_\_\_, se ha vuelto más tensa la situación del Oriente Próximo.
6. Es evidente que ellos todavía (decidirse) \_\_\_\_\_, a emprender la arriesgada exploración.
7. La he visto salir sofocada. ¿Qué (ocurrir) \_\_\_\_\_ aquí?
8. ¿Cuál es la herencia más importante que (dejar) \_\_\_\_\_ los ibéricos en la cultura latinoamericana?
9. Espera, te voy a mostrar los bonitos sellos que (coleccionar) \_\_\_\_\_ estos últimos años.
10. La reciente inundación (afectar) \_\_\_\_\_ a grandes extensiones del sur. Millones de personas (quedarse) \_\_\_\_\_ sin hogar.

## II. Traduce al español las siguientes oraciones:

1. 这几天他很难过。他奶奶死了。
2. 我给你担保,新措施已经增强了企业的竞争力。
3. 好吧,把新近提供给咱们的信息拿来看看。
4. 就我而言,我已经尽力帮了你。现在你个人好自为之吧。
5. 今天我什么也不能吃。我肚子坏了。
6. 你们都参加了那个协会吗?
7. 听说你那个朋友是靠非法手段致富的。

120

## LECCIÓN 5

8. 根据老师的建议,我们扩充了自己的研究范围。
9. 对不起,我没听你说话。我刚才有点走神儿。
10. 在朋友们帮助下,他终于摆脱了那种恶性循环。

## III. Enlaza los vocablos de las dos columnas y forma oraciones:

- |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. incorporarse, ampliar, concentrar(se), enriquecer(se), circular, consumir, descomponer(se)</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. recursos naturales y humanos, equipo, ejército, atención, dinero, avenida, campo, leche, vehículo, carne, empresa, noticia, fuerzas, proyecto, pescado, sociedad, agua, cornuda, delito, robo, grupo, población, asesinato, estómago, familia, campesino.</li> </ol> |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>2. consumado, descom- puesto, ampliado, enriqueci- do,</li> </ol>                                        | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. comida, obra de arte, uranio, plaza, casa, sociedad, bandi- do, mineral, verdura, circula- torio, museo, crimen, pesca- do, sistema, ladrón, aparato, leche, suelo, teatro, malva- do.</li> </ol>                                                                    |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>3. incorporación, consumación, concentración, descomposición,</li> </ol>                                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. obra, nuevos elementos, jóvenes, gente, crimen, medicos de transporte, familia, sustancias orgánicas, sustan-</li> </ol>                                                                                                                                             |

121

LECCIÓN 5

cias tóxicas, investigación, fuerzas armadas, sociedad, construcción, invasión.

IV. Completa las oraciones con la debida forma de los vocablos que encabezan cada grupo:

**concentrar, concentrarse, concentración**

1. Ya que nos escasean materiales, tenemos que ..... los para construir por lo menos una casa.
2. Era realmente impresionante la ..... de aves migratorias en esta región en invierno.
3. Los habitantes de la ciudad ..... en una multitudinaria manifestación de protesta.
4. Los científicos han descubierto una inaudita ..... de una sustancia química desconocida en las aguas de la zona.
5. Pero, chico, ..... en el trabajo. No te distraigas.

**incorporar, incorporarse, incorporación**

1. ¡Quieto, joven! No ..... Sólo vengo a tomarte la temperatura.
2. El químico ..... una sustancia rojiza en el liquido, que de inmediato se volvió pastoso.
3. Estoy seguro de que la ..... de gente joven dinamizará nuestra empresa.
4. ¿Cuándo (tú) ..... al equipo de fútbol?

LECCIÓN 5

5. Francamente, la ..... de tu amigo a la facultad ha afectado gravemente a su prestigio.

**consumar, consumado, consumación**

1. El tipo tenía unas habilidades de engañar. ¡Era realmente un ..... estafador!
2. Un inesperado suceso les interrumpió la noche de bodas. No pudieron ..... el matrimonio.
3. Afortunadamente los asaltantes no pudieron ..... el delito. De lo contrario, no estarían vivos algunos de nosotros.
4. ¡Cómo pudiste observar el atraco hasta su ..... sin hacer nada!
5. Mira la forma, mira los colores. ¡Es una ..... creación artística!

**circular, circulación, circulatorio**

1. Con todas las ventanas cerradas, ¿cómo esperas que ..... el aire?
2. El corazón controla la ..... de sangre.
3. A ver, deja que me acuerde. Los sistemas vitales de un cuerpo humano son: el respiratorio, el digestivo, el ....., el nervioso, el reproductivo ... ¿Y qué más?
4. Aquellos rumores ..... rápidamente por toda la ciudad.
5. La banca juega un importante papel en la ..... monetaria.

LECCIÓN 5

descomponer(se), descompuesto, descomposición

1. Los microbios producen . . . . . de las sustancias orgánicas.
2. La luz solar solar, al atravesar un espectroscopio, . . . . . en siete colores.
3. En su última novela, la escritora ha puesto en descubierto la espantosa . . . . . moral de la llamada "alta sociedad".
4. Yo no sabía qué hacer con aquel aparato totalmente . . . . .
5. El helado que comió anoche le . . . . . el vientre.

enriquecer, enriquecerse, enriquecido

1. Mira, éste es un líquido . . . . . con diversos elementos nutritivos para el crecimiento de plantas.
2. Es gente laboriosa y emprendedora. Estoy seguro de que . . . . . muy pronto si se les proporciona alguna oportunidad.
3. El químico . . . . . la disolución con una especie de sal.
4. Tienes que saber que la experiencia también . . . . ., no sólo materialmente sino también espiritualmente.
5. Sería todo un escándalo si se revelara la manera cómo . . . . . el alto funcionario y su familia.

V. Trata de hallar las expresiones metafóricas que hay en el texto y di cuáles son las respectivas ideas metafóricas:

VI. Indica la posible correspondencia conceptual entre las palabras

LECCIÓN 5

de la columna a la izquierda y las definiciones dadas a la derecha, teniendo en cuenta el entorno en que aparecen aquéllas en el texto.

luz	todo tipo de actividades;
prisma	conjunto cultural;
colores básicos	ejército;
espectro cultural	modo de ver el mundo;
poder civil	templo, iglesia;
poder militar	componentes elementales;
poder eclesiástico	gobierno;
pulso	de lo particular a lo general;
humanismo	teórico, abstracto, no práctico;
especulativo	estudios de lenguas clásicas, historia, filosofía;
inductivo	de lo general a lo particular;
deductivo	filosofía religiosa medieval de Europa;
legal	dotado de razón, que utiliza la razón;
retórica	escondido, misterioso;
esotérico	escogido, lo mejor, élite;
selecto	relacionado con el derecho;
recondito	facultad de pensar, inteligencia, mente;
síntesis	vistoso, llamativo
escolasticismo	extranjero, extraño;
verboosidad	conocimiento que el hombre no es capaz de adquirir por sí solo sino mediante la intervención de Dios;
colorido	acción de reunir cosas dispersas en un

LECCIÓN 5

- todo orgánico;
- exótico
- indigesto
- oficialismo
- orden divino
- orden establecido por Dios;
- autoridad oficial;
- creencia en algo sin necesidad de comprobarlo por la experiencia o la razón propia;
- doctrina revelada
- (revelación)
- fe
- manera de hablar utilizando excesivas palabras para expresar pocas ideas;
- difícil de digerir, de asimilar, de comprender;
- razón
- racional
- conocimiento;
- arte de bien decir;
- oculto, misterioso.

VII. Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Es la actual cultura y civilización hispanoamericana una sencilla copia o prolongación de la civilización occidental? Razona tu respuesta.
2. Ya sabes que la cultura humana se manifiesta en muy diversos campos, por ejemplo, material, institucional y espiritual. ¿Cuáles son las influencias ibéricas en la cultura indoamericana en estos ámbitos?
3. En la cultura occidental, *materialismo e idealismo*, son conceptos tanto epistemológicos como éticos. En el primer caso, se refieren respectivamente a "doctrina filosófica que considera que las cosas existen antes que las ideas" y a "la doctrina filosófica que considera que las ideas existen antes

LECCIÓN 5

que las cosas". Pero también pueden aplicarse a actitudes vivenciales. En este caso una persona materia-lista será aquella exclusiva o excesivamente preocupada por los intereses materiales, mientras que una idealista tiende a idealizar la realidad. ¿Cómo se han introducido estos conceptos en la cultura china contemporánea? ¿Cómo se traducen al chino respectivamente? ¿En qué acepción crees que están usadas las dos palabras en el texto?

4. ¿Qué quieren decir *educación aristocrática*, *especulativa* y *educación democrática y experimental*?
5. ¿Son deductivos o inductivos los siguientes razonamientos:
  - 1) Todo ser vivo es mortal. El hombre es un ser vivo, luego es mortal.
  - 2) Luis pronuncia la z como la s. Luis es latinoamericano, luego los latinoamericanos pronuncian la z como la s.
6. En la antigüedad se creía que la Tierra era plana. Sin embargo, algunos sabios comenzaron a dudar racionalmente de esa creencia y finalmente fueron divulgando la idea de que la Tierra era redonda. ¿En qué pudieron haber consistido sus razonamientos? ¿Puedes citar algunos otros ejemplos que demuestren la importancia que tiene la duda racional para el progreso de los conocimientos humanos?
7. ¿Por qué el autor del texto dice que España, al extender su cultura al Nuevo Mundo ofreció lo que poseía entonces? ¿Qué era lo que poseía entonces? ¿Tiene algo que ver esta realidad histórica con los actuales problemas de Latinoamérica?
8. ¿Cuál es el carácter de la cultura en la Colonia iberoameri-

## LECCIÓN 5

cana? ¿Cómo se manifiesta ese carácter en lo que se refiere a su valor social y cognitivo, así como al estilo literario?

9. ¿Qué consecuencias ha tenido para la actualidad iberoamericana el predominio de la teología anticientífica, la subordinación de lo particular a lo general y la absoluta fe en la doctrina revelada?

10. ¿Por qué para muchos eruditos coloniales "América en vez de ser un problema, constituye un motivo de exaltación religiosa"? Para tener una pista, piensa en la expansión del catolicismo.

11. ¿Es cierto que en realidad América ha constituido un problema tanto para la Metrópoli en su momento como para los mismos pobladores? ¿En qué consiste este problema?

12. A lo largo de la historia humana nunca han dejado de darse casos en que resulta más cómodo, seguro y ventajoso recurrir a la fe en lugar de a la razón. ¿Puedes citar algunos ejemplos? A pesar de eso, ¿por cuál optas tú? ¿Por la fe o por la razón? ¿Por qué?

VIII. Los estudiantes se dividen en varios grupos para repartir la traducción de la segunda mitad del texto que comienza con *No obstante, España, al extender su cultura ...*

128

## LECCIÓN 6

## LECCIÓN 6

## TEXTO

## EL DIVINO DESCONOCIDO

(Juan Arias, *El divino desconocido*, Adaptación.

*El país semanal*, N° 1212, domingo, 19 de diciembre de 1999)

Jesús es, sin duda, el personaje histórico sobre el que menos se sabe y del que más se ha escrito en el mundo. Es el personaje que mayor repercusión ha tenido en la Historia de los últimos veinte siglos, llegando a condicionar la vida, el arte, la cultura y las costumbres de millones de personas. En su nombre se emprendieron matanzas de inocentes, cruzadas y guerras santas y se irguieron hogueras inquisitoriales. Y miles de sus seguidores derramaron su sangre por defender la fe en él. Su existencia promovió incluso el cambio de calendario en Occidente, que empieza a partir de la fecha de su nacimiento. Una fecha que, por cierto, nadie conoce con certeza.

Son muy pocos y de dudosa autenticidad los documentos escritos por historiadores romanos en los que se habla de Jesús. El resto, incluidos los Evangelios y demás textos del Nuevo Testamento, escritos años después de su muerte y por personas que lo conocieron, en algunos casos, de segunda mano, pertenecen más al Jesús de la fe que al Jesús histórico. Por eso, para muchos historiadores, Jesús fue un personaje creado por los judíos disidentes, que necesitaban un Mesías que cumpliera las profecías del Viejo Testamento, pero que nunca

129

## APÉNDICE IV

### Sesiones de clases de español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai, 上海外国语大学 (vídeos). Septiembre de 2007.

#### Sesión 1

Curso: Segundo. Manual: *Español Moderno*, vol. II, lección 13.

Número de estudiantes: 25.

Duración de la clase: 90 minutos.

Fecha: 10 de septiembre de 2007 (10:00 – 11:30).

Profesora: Sra. Wang.

1A. 	1B. 	1C. 
Exposición 1	Exposición 2	Vocabulario

#### Sesión 2

Curso: Segundo. Manual: *Español Moderno*, vol. II, lección 13

Número de estudiantes: 25.

Duración de la clase: 90 minutos.

Fecha: 14 de septiembre de 2007 (8:15 – 9:45).

Profesora: Sra. Wang.

2A. 	2B. 	2C.  2D. 
Exposiciones	Gramática (repaso)	Léxico (frags.)

#### Sesión 3





Curso: Tercero. Manual: *Español Moderno*, vol. IV, lección 6.

Número de estudiantes: 15.

Duración de la clase: 90 minutos.

Fecha: 14 de septiembre de 2007 (10:00 – 11:30).

Profesor: Sr. Wang.

3A. 	3B. 	3C. 	3D. 
Léxico (frag.)	Gramática (frag.)	Ejercicio 1 (frag.)	Ejercicio 2 (frag.)

## APÉNDICE V

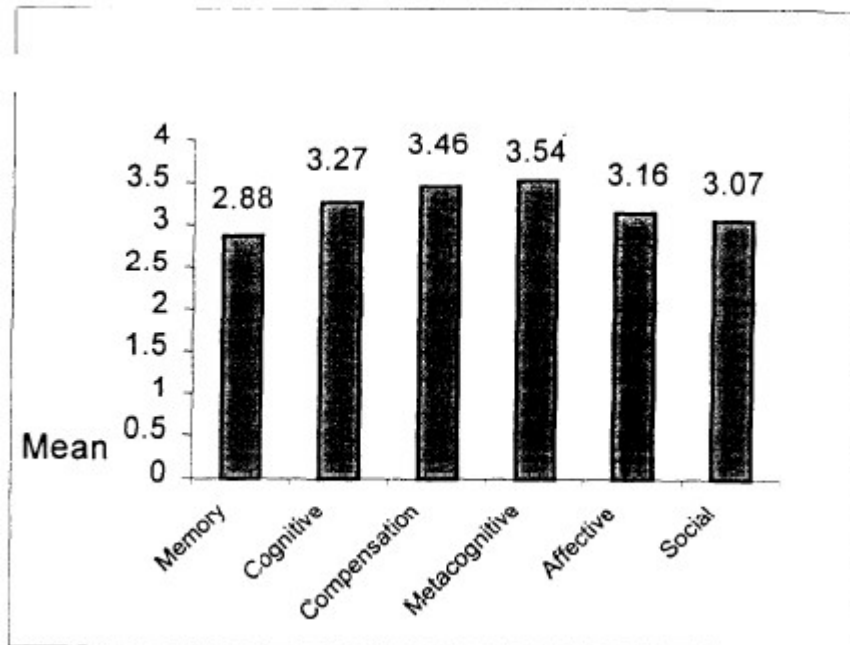
**Resultados generales sobre el empleo de estrategias de aprendizaje por estudiantes chinos según las investigaciones revisadas.**

### A.) GOH Y KWAH (1997).

*Chinese ESL student's learning strategies: a look at frequency, proficiency, and gender.*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M			
175	125	50	Singapur. Curso intensivo de inglés de 6 meses para universitarios (edad media: 19; se desconoce especialidad). Años de Estudios previos de Inglés (AEI): 6.	Relación uso estrategias con nivel y sexo.

Perfil de medias de las categorías SILL (p. 8):



Variable independiente: nivel de conocimientos y habilidad (*proficiency*) (p.11):

SILL Categories	<u>High (n=59)</u>		<u>Medium (n=64)</u>		<u>Low (n=52)</u>		F-value	Signif of F-value (p < 0.05)	Comments
	M	SD	M	SD	M	SD			
Memory	2.93	0.49	2.88	0.45	2.83	0.44	0.55	0.58	
Cognitive	3.48	0.53	3.27	0.46	3.10	0.39	9.34	0.0001*	H>M>L
Compensation	3.63	0.57	3.45	0.51	3.31	0.51	4.90	0.008*	H>M>L
Metacognitive	3.66	0.58	3.49	0.58	3.48	0.53	1.82	0.16	
Affective	3.20	0.56	3.16	0.58	3.14	0.50	0.15	0.86	
Social	3.07	0.61	3.16	0.66	2.96	0.53	1.60	0.20	

Variable independiente: sexo (p. 12):

SILL Categories	<u>Female (n=50)</u>		<u>Male (n=125)</u>		t-value	Signif of t-value (p < 0.05)	Comments
	M	SD	M	SD			
Memory	2.93	0.47	2.86	0.45	0.99	0.32	
Cognitive	3.32	0.53	3.25	0.46	0.90	0.37	
Compensation	3.63	0.47	3.39	0.55	2.74	0.007*	F>M
Metacognitive	3.67	0.58	3.48	0.56	1.92	0.056	
Affective	3.35	0.54	3.09	0.54	2.96	0.004*	F>M
Social	3.10	0.63	3.05	0.60	0.51	0.61	



**B.) BREMNER (1997).**

*Language learning strategies and language proficiency: causes or outcomes?*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M			
149	36	113	Hong Kong. Profesores de primaria; curso de formación (inglés) de 20 semanas.	Relación uso estrategias con nivel.

Media de uso de estrategias por categoría (p. 16):

Strategy group	Mean	Standard Deviation	Rank order of usage
A Memory	2.85	.48	5
B Cognitive	2.97	.55	3
C Compensation	3.36	.52	1
D Metacognitive	3.12	.70	2
E Affective	2.76	.52	6
F Social	2.91	.63	4

Resumen de variación por nivel (p. 18):

Proficiency (as percentage) by strategy use (low use, medium use, high use)

SILL	Low (G1)		Medium (G2)		High (G3)		F ratio	Significance level	Comments
	M	SD	M	SD	M	SD			
ite									
m									
11	71.18	9.91	74.73	8.84	77.79	8.24	6.27	p < .0024	G3>G1
12	68.62	10.58	73.69	8.17	77.65	9.07	9.12	p < .0002	G3>G1
13	71.07	9.86	74.66	8.12	78.70	10.17	6.29	p < .0024	G3>G1
15	71.58	9.74	74.62	8.79	76.87	9.43	3.55	p < .0312	G3>G1
17	72.10	9.35	74.36	8.20	82.81	8.64	10.64	p < .0000	G3>G2 G3>G1
18	69.90	9.61	73.22	9.61	76.53	8.63	5.89	p < .0035	G3>G1
19	70.60	10.62	73.49	8.21	76.73	9.36	4.75	p < .0100	G3>G1
22	69.56	9.80	73.95	9.25	78.04	7.86	8.56	p < .0003	G3>G1
27	70.41	8.01	72.85	9.09	77.83	9.41	8.75	p < .0003	G3>G2 G3>G1
49	71.73	9.53	74.05	8.89	79.64	8.42	7.19	p < .0011	G3>G2 G3>G1

**C.) NISBET (2002).**

*Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students.*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M			
168	29	139	Kaifeng (Henan, China). Tercer año universitario; especialidad: lengua inglesa; edad: 19-27. AEI: 7-10.	Relación uso estrategias con nivel y sexo.

**Resumen de uso de estrategias por categorías y puntuación del examen ITP-TOEFL (p. 39):**

Score	Min.	Max.	M	SD
Memory	1.78	4.56	3.03	.53
Cognitive	2.21	4.71	3.52	.48
Compensation	1.83	4.67	3.44	.54
Metacognitive	2.44	5.00	3.85	.59
Affective	2.00	4.83	3.25	.60
Social	1.67	5.00	3.55	.63
Total Learning Strategies	2.36	4.48	3.45	.42
ITP-TOEFL	440.00	633.00	532.99	37.21

**D.) CHOU (2002).**

*An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency.*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M	M		
474	191	283	Taiwán. Estudiantes de formación profesional y universidades tecnológicas; primer año de estudios; edad: 18-20; AEI: 6 mín.	Relación uso estrategias con nivel y motivación.

**Las diez estrategias más usadas (p. 62):**

Clasif.	Estrategia	Media	SD
1	45. SOC. Si no entiendo algo en inglés, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.	3.40	1.22
2	32. MET. Presto atención cuando alguien habla en inglés.	3.39	1.11
3	29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en inglés, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.	3.28	1.11
4	24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.	3.21	1.08
5	33. MET. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés.	3.15	1.11
6	10. COG. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces.	3.09	1.21
7	12. COG. Practico los sonidos del inglés.	3.02	1.17
8	18. COG. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente.	2.98	1.20
9	39. AFE. Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear el inglés.	2.95	1.10
10	8. MEM. Repaso las lecciones a menudo.	2.93	1.18
10	31. MET. Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para hacerlo mejor.	2.93	1.16

**Medias y desviaciones estándar del uso de estrategias por niveles de conocimiento/habilidad (p. 70):**

Strategy	Level 1		Level 2		Level 3		Level 4	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Memory	2.13	.74	2.43	.61	2.65	.61	2.85	.64
Cognitive	2.07	.68	2.43	.63	2.75	.68	2.98	.69
Compensation	2.34	.73	2.67	.71	3.06	.61	3.14	.70
Metacognitive	2.14	.77	2.46	.73	2.83	.73	3.16	.72
Affective	2.24	.78	2.54	.72	2.79	.68	2.95	.72
Social	2.20	.96	2.61	.85	2.91	.77	3.06	.86

Medias y desviaciones estándar del uso de estrategias por grados de motivación (p. 76)

Strategy	Less Motivated (N = 19)		Med. Motivated (N = 106)		Highly Motivated (N = 349)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Memory	1.64	.58	2.19	.67	2.66	.66
Cognitive	1.60	.61	2.15	.61	2.71	.72
Compensation	1.92	.85	2.47	.65	2.95	.75
Metacognitive	1.50	.52	2.12	.67	2.83	.78
Affective	1.64	.66	2.20	.68	2.77	.72
Social	1.60	.63	2.19	.79	2.90	.85

Medias y desviaciones estándar del uso de estrategias por sexo según los niveles (p. 80)

	Level 1		Level 2		Level 3		Level 4	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Male	1.85	.70	2.56	.86	2.94	.75	3.14	.80
Female	2.41	.99	2.65	.84	2.88	.80	3.02	.90

Medias y desviaciones estándar del uso de estrategias por especialidad (p. 82):

Strategy	I.Ed.		I.M.		I.En.		D.		L.		B.		N.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Memory	2.64	.68	2.44	.58	2.39	.87	2.47	.53	2.81	.64	2.47	.63	2.40	.77
Cognitive	2.66	.72	2.61	.70	2.41	.84	2.60	.67	2.98	.68	2.44	.63	2.28	.78
Compensation	2.86	.74	2.96	.59	2.63	.91	2.91	.74	3.12	.72	2.82	.75	2.57	.80
Metacognitive	2.83	.79	2.68	.70	2.41	.95	2.68	.79	3.15	.65	2.47	.75	2.29	.82
Affective	2.72	.75	2.48	.69	2.28	.86	2.68	.52	3.09	.70	2.70	.79	2.37	.78
Social	2.76	.84	2.84	.81	2.30	1.05	3.08	.90	3.05	.81	2.68	.81	2.41	.87

Note:

I. Ed.: Industrial Education; I. M.: Information Management; I. En.: Industrial Engineering; D.: Design; L.: Language; B.: Business; N.: Nursing.

Medias y desviaciones estándar del uso de estrategias por estudiantes con o sin experiencia de estudios de otros idiomas (p. 86):

Strategy	With Additional Language Learning Experience		English Only (Without Additional Language Learning Experience	
	Mean	SD	Mean	SD
Memory	2.70	.74	2.44	.70
Cognitive	2.78	.77	2.44	.73
Compensation	3.04	.81	2.71	.75
Metacognitive	2.87	.87	2.52	.80
Affective	2.78	.82	2.52	.74
Social	2.90	.94	2.60	.88

E.) DENG (2002).

*Use of English learning strategies by proficient and less proficient learners in Hong Kong secondary schools.*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M			
54	27	27	Hong Kong. Estudiantes de inglés en secundaria; edad: 17-19.	Relación uso estrategias con nivel.

Media de frecuencia de uso de estrategias por categorías (p. 18):

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Mem(LP)	2.6022	27	.5535	.1065
Mem(P)	2.3378	27	.5467	.1052
Cog(LP)	2.8570	27	.5087	9.789E-02
Cog(P)	3.3774	27	.4636	8.922E-02
Com(LP)	3.1167	27	.5448	.1048
Com(P)	3.5122	27	.4045	7.785E-02
Met(LP)	2.9874	27	.5837	.1123
Met(P)	3.0207	27	.6804	.1310
Affec(LP)	2.5930	27	.6327	.1218
Affec(P)	2.3085	27	.5338	.1027
Soc(LP)	2.8396	27	.6788	.1306
Soc(P)	2.9074	27	.5702	.1097

P: Proficiency (estudiantes con nivel alto)

LP: Low Proficiency (estudiantes con nivel bajo)

## F.) DANIEL CHANG (2003).

*English language learning strategies and style preferences of traditional and nontraditional students in Taiwan.*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M			
843	396	447	Taiwán. 302 est. lengua inglesa; 541 otras especialidades; 486 tradicionales y 357 mayores de 25. Niveles intermedio y avanzado. AEI: 7 años.	Diferencias uso de estrategias entre estudiantes tradicionales y mayores de 25.

## Preferencias en las estrategias de aprendizaje por estudiantes "tradicionales" (p. 72)

Strategy	Items	M	SD	Rank
Cognitive (SILL-B)	14	42.0	9.58	1
Metacognitive (SILL-D)	9	26.5	6.83	2
Memory (SILL-A)	9	25.5	5.56	3
Compensation (SILL-C)	6	19.2	4.41	4
Affective (SILL-E)	6	17.0	4.15	5
Social (SILL-F)	6	16.3	4.54	6

## Preferencias en las estrategias de aprendizaje por estudiantes "no tradicionales" (mayores de 25 años) (p. 72):

Strategy	Items	M	SD	Rank
Cognitive (SILL-B)	14	39.5	9.91	1
Metacognitive (SILL-D)	9	26.3	7.05	2
Memory (SILL-A)	9	25.2	5.81	3
Compensation (SILL-C)	6	18.4	4.53	4
Affective (SILL-E)	6	16.9	4.24	5
Social (SILL-F)	6	16.3	5.05	6

**G.) YU-PING CHANG (2003).**

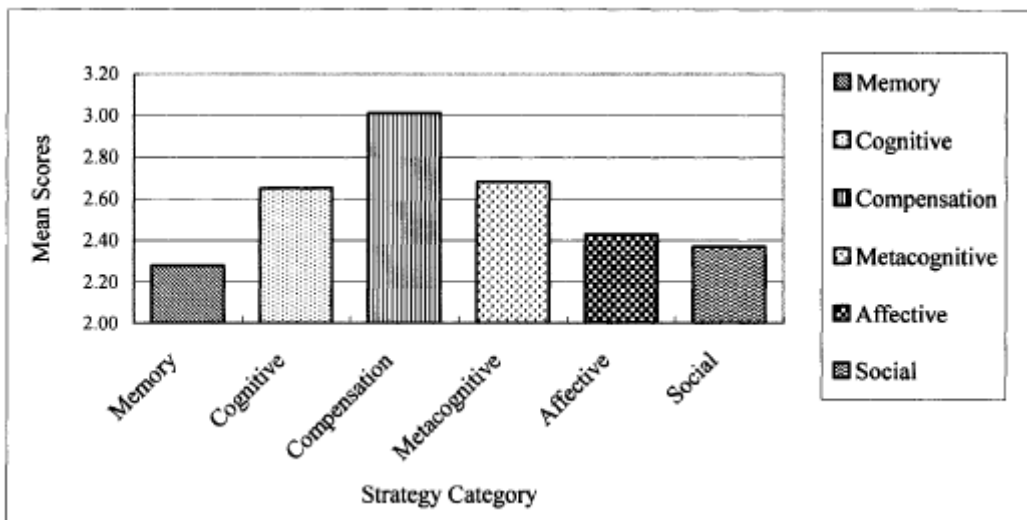
*Factors affecting language learning strategy choice. A study of EFL senior high school students in Taiwan.*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M	M		
261	61	200	Taiwán. Estudiantes de inglés en secundaria; edad: 15-17; AEI: 3.	Relación uso estrategias con nivel, motivación, sexo, edad, especialidad, año académico.

**Las diez estrategias más usadas (p. 60):**

Clasif.	Media	Estrategia
1	4.06	10. COG. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces.
2	3.59	26. COM. Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en inglés
3	3.53	45. SOC. Si no entiendo algo en inglés, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.
4	3.50	12. COG. Practico los sonidos del inglés.
5	3.50	21. COG. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderlas.
6	3.49	32. MET. Presto atención cuando alguien habla en inglés.
7	3.38	29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en inglés, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.
8	3.34	24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.
9	3.33	38. MET. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de inglés.
10	3.21	33. MET. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés.

**Medias de uso de estrategias (p. 64):**



**Media de uso de estrategias por sexo (p. 67)**

Strategy Category	Male (n = 61)		Female (n = 200)	
	M	SD	M	SD
Memory Strategies	2.15	.60	2.31	.63
Cognitive Strategies	2.40	.58	2.73	.63
Compensation Strategies	2.71	.78	3.10	.73
Metacognitive Strategies	2.48	.75	2.74	.84
Affective Strategies	2.30	.69	2.47	.75
Social Strategies	2.17	.62	2.43	.75
Total	2.37	.54	2.63	.60

Media de uso de estrategias por nivel de conocimiento / habilidad (p. 87):

Strategy Category	Poor (n = 75)		Fair (n = 85)		Good (n = 93)		Very Good (n = 8)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Memory	2.00	.57	2.26	.62	2.48	.59	2.67	.58
Cognitive	2.30	.55	2.62	.56	2.88	.62	3.46	.43
Compensation	2.79	.73	2.90	.76	3.21	.72	3.79	.23
Metacognitive	2.22	.72	2.62	.78	3.03	.76	3.50	.41
Affective	2.16	.72	2.30	.64	2.73	.75	2.85	.44
Social	2.06	.63	2.31	.68	2.61	.73	3.08	.79
Total	2.26	.52	2.50	.54	2.82	.56	3.22	.30

Media de uso de estrategias por grado de motivación (p. 89):

Strategy Category	Very Low (n = 15)		Low (n = 35)		Average (n = 152)		High (n = 46)		Very High (n = 13)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Memory	1.62	.49	1.91	.48	2.25	.56	2.72	.59	2.74	.50
Cognitive	1.89	.55	2.11	.39	2.63	.53	3.16	.50	3.42	.39
Compensation	2.61	.89	2.39	.67	3.02	.71	3.37	.60	3.65	.34
Metacognitive	1.72	.74	1.95	.52	2.63	.68	3.42	.60	3.69	.48
Affective	1.96	.54	1.99	.65	2.42	.70	2.86	.80	2.82	.36
Social	1.77	.65	1.87	.51	2.36	.62	2.74	.77	3.19	.83
Total	1.91	.51	2.03	.40	2.55	.49	3.04	.52	3.25	.33



**H.) YING LAI (2005).**

*Language learning strategy use and language proficiency for English as a foreign language (EFL) learners in Taiwan.*

	Participantes			Contexto	Objetivos
	H	M			
Ying Lai 2005	418	188	230	Taiwán. Estudiantes no especializados en lengua inglesa, primer año. AEI: 6 mín.; edad: 18-22.	Relación uso estrategias con nivel.

**Las diez estrategias más utilizadas, por nivel (medias y clasificación) (extraído de pp. 56-59):**

Estrategias	Nivel	alto c.	medio c.	bajo c.
<i>De compensación</i>				
29. Si no recuerdo o no sé una palabra en inglés, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.		4.24 1	3.91 1	3.52 2
24. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.		3.93 2	3.74 2	3.53 1
27. Leo sin buscar el significado de todas las palabras.		3.63 8	3.29 9	2.95 9
<i>Metacognitivas</i>				
32. Presto atención cuando alguien habla en inglés.		3.88 3	3.46 4	2.84 -
33. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés.		3.60 10	3.46 4	2.96 8
<i>Cognitivas</i>				
19. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del inglés.		3.66 6	3.33 8	2.94 10
15. Veo la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en inglés.		3.61 9	3.24 10	3.00 6
21. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderlas.		3.50 -	3.38 6	2.99 7
12. Practico los sonidos del inglés.		3.65 7	3.19 -	2.58 -
<i>Sociales</i>				
45. Si no entiendo algo en inglés, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.		3.88 3	3.66 3	3.18 3
<i>De memoria</i>				
1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.		3.46 -	3.19 -	3.04 3
<i>Afectivas</i>				

42. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el inglés. 3.72 5 3.37 7 3.03 5

Resumen de las variaciones de uso de las seis categorías por estudiantes de distinto nivel (p. 64):

Dependent Variable	Low		Mid		High		F [2.371]	Comments
	M	SD	M	SD	M	SD		
Memory	2.46	.50	2.77	.51	2.91	.50	17.42	High>Low** Mid>Low**
Cognitive	2.39	.50	2.83	.50	3.15	.47	52.24	High>Mid>Low**
Compensation	2.82	.65	3.08	.59	3.31	.56	15.13	High>Mid>Low**
Metacognitive	2.40	.60	2.90	.65	3.19	.62	35.12	High>Mid>Low**
Affective	2.42	.57	2.76	.59	2.92	.60	16.37	High>Low** Mid>Low**
Social	2.47	.67	2.84	.64	3.04	.67	17.37	High>Mid>Low**

Note. \*\* p < .001.

Estrategias de variación significativa (positiva) por nivel de inglés (p. 65-67)

Estrategias	% uso frecuente (4 ó 5)			$\chi^2$	
	nivel:	alto	medio bajo		
22. COG. Procuero no traducir palabra por palabra.		56	31	6	60.22
36. MET. Busco oportunidades para leer en inglés.		24	19	5	53.73
32. MET. Presto atención cuando alguien habla en inglés.		68	49	25	51.99
8. MEM. Repaso las lecciones a menudo.		31	22	8	48.47
12. COG. Practico los sonidos del inglés.		56	38	14	39.47
18. COG. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente.		50	44	23	32.75
31. MET. Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para hacerlo mejor.		46	34	17	32.16
10. MEM. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces.		56	41	22	31.82
29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en inglés, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.		86	71	57	30.68
49. SOC. Hago preguntas en inglés.		19	14	6	30.45
14. COG. Empiezo conversaciones en inglés.		18	10	5	26.81
17. COG. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en inglés.		8	3	0	26.45
38. MET. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de inglés.		41	24	17	26.14
50. SOC. Intento comprender la cultura de los países de habla inglesa.		43	27	17	24.99
45. SOC. Si no entiendo algo en inglés, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.		70	62	38	24.79
37. MET. Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en inglés.		45	34	19	23.84

Valor crítico de  $\chi^2 = 9.49$  (df=4),

Estrategias	% uso frecuente (4 ó 5)			$\chi^2$	
	nivel:	alto	medio bajo		
35. MET. Busco a otras personas para hablar en inglés.		18	8	4	23.80
3. MEM. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla.		48	30	15	23.64
33. MET. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés.		57	49	30	22.24
11. COG. Intento hablar como un nativo.		44	27	17	21.94
16. COG. Leo por placer en inglés.		5	3	0	21.57
39. AFE. Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear el inglés.		47	39	27	21.47
40. AFE. Me doy ánimos para hablar en inglés incluso cuando temo cometer errores.		45	35	19	21.04
42. AFE. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el inglés.		64	50	39	21.01
24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.		74	62	54	20.77
30. MET. Trato de encontrar tantas formas como puedo para usar el inglés.		36	21	18	18.57
27. COM. Leo sin buscar el significado de todas las palabras.		58	46	29	18.12
23. COG. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en inglés.		14	9	4	17.63
1. MEM. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.		44	31	29	17.58
19. COG. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del inglés.		59	48	33	17.14
47. SOC. Practico el inglés con otros estudiantes.		10	10	8	16.70
20. COG. Intento encontrar normas o patrones en inglés.		28	21	11	15.65
25. COM. Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra.		49	38	28	15.49
15. COG. Veo la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en inglés.		54	39	34	15.17
4. MEM. Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de una situación en que se puede utilizar la palabra.		46	31	23	14.21
2. MEM. Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo, de manera que pueda recordarlas.		11	9	5	14.01
28. COM. Intento adivinar lo que otra persona dice.		20	16	14	12.68
21. COG. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderlas.		52	45	33	12.27
48. SOC. Solicito la ayuda de los hablantes nativos.		36	26	23	11.04
34. MET. Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar.		8	7	3	10.97
9. MEM. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde parecen en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle.		38	35	22	10.23
13. COG. Utilizo las palabras que conozco de distintas formas.		24	14	13	9.56

**I.) HOLT (2005).**

*English proficiency of Chinese students and strategies of language learning.*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M			
76	-	-	Kansas, Missouri y Colorado (EEUU). AEI: 6 mín. Dos grupos: 36 nivel alto y 38 nivel bajo, según sus propias estimaciones.	Relación uso estrategias con nivel.

**Media y desviación estándar de uso de estrategias por categorías según nivel (p. 48):**

	Language Level	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Memory	Low Prof.	38	4.14	1.03	0.17
	High Prof.	36	5.15	1.74	0.29
Cognitive	Low Prof.	38	4.93	1.06	0.17
	High Prof.	36	5.47	0.92	0.15
Communicative	Low Prof.	38	5.43	1.07	0.17
	High Prof.	36	5.79	1.08	0.18
Metacognitive	Low Prof.	38	4.93	1.06	0.17
	High Prof.	36	5.52	1.16	0.19
Affective	Low Prof.	38	4.64	1.40	0.23
	High Prof.	36	4.94	1.48	0.25
Social	Low Prof.	38	5.04	1.56	0.25
		36	5.66	1.50	0.25

**J.) RAO (2007).***Individual differences and culture factors in English learning strategies.*

	Participantes			Contexto	Objetivos
	H	M			
Z. Rao 2007	217	116	101	Jiangxi (China). Estudiantes universitarios de inglés no especializados, segundo año. AEI: 7; edad: 18-23.	Relación uso estrategias con nivel, motivación, especialidad y sexo. Identificar factores culturales.

**Estrategias eliminadas del inventario SILL (v. 5.1) (pp. 94-95):**

Estrategia	Contenido	Núm. de menciones
7. MEM	Visualizo la ortografía de las palabras nuevas mentalmente.	0
12. MEM	Exteriorizo físicamente las palabras nuevas.	0
10. MEM	Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle.	1
5. MEM	Utilizo rimas para recordar palabras nuevas.	1
6. MEM	Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de la misma o haciendo un dibujo.	2
14. MEM	Organizo mis repasos de manera que al principio están concentrados en el tiempo y luego son más espaciados	2
8. MEM	Uso una combinación de sonidos e imágenes para recordar las palabras nuevas.	3
25. COG	Intento pensar en inglés.	0
40. COG	Desarrollo mi propia comprensión de cómo funciona el aprendizaje de inglés, incluso si a veces tengo que revisar mi comprensión basada en información nueva.	1
38. COG	Tengo cuidado en transferir palabras o conceptos directamente del chino al inglés.	3
45. COM	Pido a otra persona que me diga la palabra precisa si no la sé o no la recuerdo en una conversación.	0
48. COM	Dirijo la conversación a un tema del que sé las palabras.	0
54. MET	Organizo el ambiente para propiciar el aprendizaje, por ejemplo, encontrando un lugar tranquilo o cómodo para repasar.	2
55. MET	Organizo mi libreta para anotar información lingüística importante.	3
59. MET	Identifico claramente el propósito de la actividad lingüística; por ejemplo, en una tarea de comprensión oral puedo necesitar escuchar la idea general o los hechos concretos.	3
62. MET	Trato de encontrar mis errores y averiguar las razones.	3
68. AFE	Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien.	0

Estrategia	Contenido	Núm. de menciones
69. AFE	Presto atención a señales físicas de tensión que pueden afectar mi aprendizaje de inglés.	1
70. AFE	Llevo un diario donde escribo mis impresiones de aprendizaje.	2
77. SOC	Cuando hablo con hablantes nativos, trato de hacerle entender que necesito ayuda.	0
78. SOC	En conversaciones en inglés, hago preguntas para implicarme tanto como puedo y mostrar que estoy interesado.	0
80. SOC	Presto atención a los pensamientos y sentimientos de otras personas con quienes interactúo en inglés.	0

**Estrategias añadidas al inventario SILL (v. 5.1) (p. 97-98):**

Estrategia	Contenido	Núm. de menciones
11. MEM	Leo las palabras nuevas repetidamente para recordarlas.	12
3. MEM	Recuerdo la ortografía de las nuevas palabras por su pronunciación, regularmente.	11
10. MEM	Escribo las palabras repetidamente para recordarlas.	10
16. MEM	Copio y recito algunas frases bonitas en inglés para recordarlas.	8
4. MEM	Recuerdo las palabras nuevas al situarlas en cierto contexto.	8
13. MEM	Recuerdo las palabras nuevas por la traducción mutua.	8
6. MEM	Suelo recitar textos en inglés.	2
28. COG	Hago un boceto en chino antes de escribir en inglés.	12
25. COG	Intento entender las oraciones complicadas en inglés analizando sus estructuras gramaticales.	11
34. COG	Leo textos en inglés repetidamente fuera de clase.	9
41. COG	Reflexiono detenidamente sobre las correcciones del profesor.	9
42. COG	Me respondo a mí mismo incluso si el profesor no me lo requiere.	8
49. COM	Cuando no sé expresarme en inglés, utilizo el chino.	8
59. MET	Además de terminar los deberes asignados por el profesor, me he formado mis propios hábitos de estudio, organizando el estudio de inglés todos los días (ej., leer textos en voz alta por las mañanas, recordar palabras durante las pausas, practicar audiciones durante la tarde).	12
61. MET	Analizo mis características para averiguar cuáles pueden facilitarme el aprendizaje y cuáles me lo impiden.	12
65. MET	Hago muchos ejercicios orientados a los exámenes antes de hacerlos.	11
64. MET	Sistemáticamente, repaso vocabulario, textos y notas antes de los exámenes.	11
68. AFE	Noto si estoy nervioso o tenso cuando estudio o uso el inglés.	12
70. AFE	Siempre me doy ánimos para no desanimarme por unos resultados pobres en los exámenes.	11
72. AFE	Continúo leyendo incluso cuando encuentro puntos de la lengua difíciles en la lectura.	9
75. SOC	Pregunto y respondo activamente en inglés y participo en varios tipos de actividades en el aula.	11
78. SOC	Pido ayuda al profesor cuando encuentro dificultades en el aprendizaje de inglés.	12

**Media de uso de estrategias según las variables independientes de nivel de inglés, motivación y especialidad (pp. 159-160):**

Estrategias	Media		Nivel			Motivación		Especialidad				
	alto	medio	bajo	muy import.	media	no import.	cc. sociales	ciencias				
De memoria	2.99	4	3.10	3.03	2.81	3.06	2.90	2.56	3.03	2.98	3.03	2.95
Cognitivas	2.88	5	3.03	2.91	2.67	2.98	2.75	2.34	2.91	2.85	2.93	2.86
De compensación	3.18	2	3.23	3.12	3.19	3.19	3.17	3.09	3.25	3.11	3.16	3.19
Metacognitivas	3.18	2	3.36	3.19	2.96	3.32	3.01	2.49	3.24	3.12	3.19	3.17
Afectivas	3.31	1	3.46	3.29	3.16	3.40	3.20	2.77	3.38	3.32	3.31	3.31
Sociales	2.70	6	2.78	2.75	2.56	2.79	2.61	2.03	2.74	2.67	2.72	2.69

**Estrategias de uso frecuente elegidas por más del 50% de los estudiantes (Rao, 2006: 501):**

Estrategia % de estudiantes que la seleccionan de uso alto

46. COM	Leo sin buscar cada palabra.	77
70. AFE	Evito desanimarme por malos resultados.	76
71. AFE	Me animo constantemente para aprender bien.	72
64. MET	Reviso el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.	71
3. MEM	Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.	70
40. COG	Presto atención a varios significados de la palabra nueva.	67
35. COG	Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos.	65
12. MEM	Leo y escribo una palabra simultáneamente para recordarla.	64
25. COG	Analizo la estructura gramatical de las oraciones.	63
10. MEM	Escribo una palabra repetidamente para recordarla.	63
36. COG	Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.	61
73. SOC	Pido al interlocutor que hable despacio y repita.	57
11. MEM	Leo una palabra repetidamente para recordarla.	57
54. MET	Trato de averiguar cómo aprender mejor.	55
65. MET	Hago muchos ejercicios antes de los exámenes.	53
78. SOC	Pido ayuda a mi profesor.	52
5. MEM	Repaso las lecciones a menudo.	51

**Estrategias que manifiestan una variación positiva según el nivel de los estudiantes (pp. 184-185):**

*Diez cognitivas:*

Estrategia	% uso frecuente (4 ó 5); nivel bajo	medio	alto	$\chi^2$
33. Hacer resúmenes del material nuevo.	1	3	24	33.32
26. No traducir palabra por palabra.	33	63	70	28.32
35. Analizar las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos.	49	58	67	18.63
42. Responder a mí mismo en clase.	22	42	54	16.60
30. Utilizar expresiones bonitas en la escritura.	19	28	36	15.46
25. Analizar la estructura gramatical de las oraciones.	43	58	63	13.59
37. Prestar atención en la comprensión y expresión oral.	15	21	32	13.49
31. Repasar el trabajo escrito para mejorar la escritura.	11	19	27	12.75
17. Imitar la forma de hablar de los nativos.	12	18	24	11.86

29. Escribir notas, mensajes o cartas en inglés.	8	15	19	9.73
<i>Cuatro estrategias metacognitivas:</i>				
62. Organizar mi agenda para estudiar regularmente.	24	47	60	29.03
53. Prestar atención cuando alguien está hablando.	45	58	76	19.87
63. Prestar atención a aspectos específicos del lenguaje.	24	44	56	16.60
55. Planificar mi agenda.	24	33	49	12.13
<i>Cinco estrategias de memoria:</i>				
8. Asociar los sonidos de las palabras nuevas con los sonidos conocidos.	21	46	58	26.95
4. Recordar una palabra nueva situándola en contexto.	12	13	29	24.03
9. Asociar las palabras con sus sinónimos y antónimos.	28	31	44	20.58
1. Asociar los nuevos contenidos con los conocimientos previos.	16	24	40	15.66
2. Uso las palabras nuevas en oraciones para recordarlas.	27	38	53	13.39
<i>Tres estrategias afectivas:</i>				
67. Me doy ánimos para hablar en inglés.	19	24	40	11.38
71. Me doy ánimos constantemente para aprender bien.	46	51	72	11.18
70. Evito desanimarme por los malos resultados obtenidos.	62	75	77	10.08
<i>Y una social:</i>				
75. Participo activamente en varias actividades de aula.	3	13	17	13.47



**K.) LEE Y OXFORD (2008).***Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness.*

Participantes			Contexto	Objetivos
H	M			
1110	617	493	Seúl (Corea del Sur). Estudiantes coreanos de inglés: 379 de enseñanza secundaria; 438 bachilleres; 293 universitarios (nivel por etapa). AEI y edad según etapa.	Relación uso estrategias con concienciación, sexo, especialidad, nivel, imagen e importancia del inglés.

**Media y desviación estándar del uso de estrategias por categorías (p. 9):**

Estrategias	Media	SD	Clasificación
De compensación	3.10	.83	1
Metacognitivas	2.83	.81	2
Cognitivas	2.79	.67	3
De memoria	2.61	.71	4
Afectivas	2.48	.76	5
Sociales	2.43	.87	6

**Uso de estrategias por distintas variables (p. 10):**

Variable	Media de empleo de estrategias (de 1 a 5)				
Concienciación	Sí	No			
	2.94	2.41			
Sexo	Femenino		Masculino		
	2.79		2.67		
Especialidad	Humanidades	Ciencias / Ingeniería			
	2.77	2.67			
Nivel	Escuela		Instituto	Universidad	
	2.75		2.57	2.91	
	Pobre	Aceptable	Buena	Muy buena	Excelente
	2.24	2.47	2.63	2.92	3.14
Importancia	No imp.	No muy imp.	Algo imp.	Bastante imp.	Muy imp.
	1.90	2.16	2.41	2.70	2.91

**Las cinco estrategias más populares entre las añadidas por los estudiantes coreanos (no presentes en SILL) (p.14):**

1. Escribo mucho para memorizar las palabras y expresiones en inglés.
2. Repito mucho una cinta para acostumbrarme a sus expresiones.
3. Hago dictados varias veces cuando escucho cintas de inglés.
4. Veo una película /escucho una canción pop hasta que memorizo las frases.
5. Pongo palabras y expresiones por todos lados para memorizarlas en cualquier momento.

**L.) BLANCA FAN (2005).**

*Diferencias del nivel lingüístico y del sexo en el uso de estrategias de aprendizaje de español de los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence.*

	Participantes			Contexto	Objetivos
	H	M			
Blanca Fan 2005	304	54	250	Taiwán. Estudiantes de español de 1º, 2º y 3º curso. Nivel determinado por sus calificaciones. AEI: 0.	Relación uso estrategias con nivel (gramática y conversación) y sexo.

**Frecuencia de uso de estrategias por categorías y total (p. 42):**

Estrategias	Empleo bajo	medio	alto
	1.0-2.4	2.5-3.4	3.5-5.0
De memoria	117 (38%)	160 (53%)	27 (9%)
Cognitivas	68 (22%)	198 (65%)	38 (13%)
Compensatorias	76 (25%)	151 (50%)	77 (25%)
Metacognitivas	96 (32%)	156 (51%)	52 (17%)
Afectivas	84 (28%)	158 (52%)	62 (20%)
Sociales	102 (33%)	145 (48%)	57 (19%)
Todas	75 (25%)	197 (65%)	32 (10%)

**Estrategias más usadas, según la frecuencia media y alta de uso (2.5-5) (p. 44):**

Estrategias	recuento	%
45. SOC. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.	284	93
29. COM. Si no puedo recordar una palabra española, utilizo otra palabra o una frase que tenga el mismo significado.	272	90
32. MET. Pongo atención cuando alguien está hablando español.	272	90
12. COG. Practico los sonidos del español.	254	84
10. COG. Repito o escribo nuevas palabras en español varias veces.	251	83
24. COM. Procuero adivinar el significado de las palabras que desconozco.	245	81
33. MET. Siempre intento descubrir cómo ser un mejor aprendiz de español.	245	81
19. COG. Busco las palabras en mi lengua materna que sean similares a las palabras en español.	242	80
38. MET. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de español.	242	80
11. COG. Intento hablar como los nativos de la lengua española.	240	79
42. AFE. Noto si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando el español.	237	78
39. AFE. Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear el español.	233	77

21. COG. Busco el significado de una palabra española dividiéndola en varias partes para poder entenderla.	228	75
3. MEM. Relaciono el sonido de una nueva palabra en español con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla.	225	74
18. COG. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente.	226	74
44. AFE. Hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender español.	211	70

**Estrategias menos usadas, según la frecuencia baja de uso (1-2.4) (p. 46)**

Estrategias	recuento	%
43. AFE. Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del español.	28	9
16. COG. Leo en español por placer.	66	22
17. COG. Escribo notas, mensajes, cartas, o informes en español.	67	22
7. MEM. Exteriorizo físicamente las palabras nuevas.	77	25
48. SOC. Solicito la ayuda de los hablantes nativos.	90	30
6. MEM. Utilizo láminas o fichas para recordar nuevas palabras.	91	30
13. COG. Utilizo las palabras que conozco de distintas formas.	95	31
34. MET. Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar.	104	34

**Uso frecuente de estrategias (% de estudiantes que seleccionan frecuencia 3.5-5) por niveles conocimiento de la gramática y de conversación (pp. 49-50, 53):**

Estrategias	Conocimiento gramatical			Competencia en la conversación		
	bueno	medio	bajo	bueno	media	baja
Compensatorias	25	25	28	31	21	25
Afectivas	24	21	11	25	18	8
Sociales	20	18	17	24	14	25
Metacognitivas	19	18	13	23	12	17
Cognitivas	22	7	9	18	9	8
De memoria	15	6	4	11	8	8
Todas	14	9	4	17	6	8

**Estrategias más usadas por alumnos con nivel alto en gramática (pp. 56):**

Estrategias	% de estudiantes -niveles de gramática		
	alto	medio	bajo
45. SOC. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.	75	74	64
10. COG. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces.	72	64	25
3. MEM. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla.	50	42	36
19. COG. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español.	68	54	53
29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.	65	56	62
32. MET. Presto atención cuando alguien habla en español.	61	64	53
18. COG. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente	56	35	38
12. COG. Practico los sonidos del español.	54	46	38
24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.	53	46	60
42. AFE. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el español.	53	42	28
21. COG. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderla.	51	30	23

**Estrategias más usadas por alumnos con nivel alto en conversación (pp. 59):**

Estrategias	% de estudiantes -niveles conversación		
	alto	medio	bajo
45. SOC. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.	75	70	75
29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.	72	50	58
10. COG. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces.	70	61	75
32. MET. Presto atención cuando alguien habla en español.	70	54	67
19. COG. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español.	62	54	83
24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.	55	46	58
12. COG. Practico los sonidos del español.	53	44	25
11. COG. Intento hablar como un nativo.	51	38	42

## APÉNDICE VI

**Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas. *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, v. 7.0; Oxford, 1990). Se incluyen estrategias adicionales propias; de Z. Rao, 2007; de X. Li, 2004; de la versión 5.1 de SILL (parte G, 51-72).**

### Versión española

Hombre  Mujer. Años de estudio de español: .....

Nivel  alto  intermedio  bajo.

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre.

#### Parte A (estrategias de memoria).

1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé. ....1 2 3 4 5
2. Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo,  
de manera que pueda recordarlas. ....1 2 3 4 5
3. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen  
o dibujo para ayudarme a recordarla. ....1 2 3 4 5
4. Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental  
de una situación en que se puede utilizar la palabra. ....1 2 3 4 5
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas. ....1 2 3 4 5
6. Utilizo láminas o fichas (*flashcards*) para recordar nuevas palabras. ....1 2 3 4 5
7. Exteriorizo físicamente las palabras nuevas. ....1 2 3 4 5
8. Repaso las lecciones a menudo. ....1 2 3 4 5
9. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen  
en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle. ....1 2 3 4 5

#### Parte B (estrategias cognitivas).

10. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces. ....1 2 3 4 5
11. Intento hablar como un nativo. ....1 2 3 4 5
12. Practico los sonidos del español. ....1 2 3 4 5
13. Utilizo las palabras que conozco de distintas formas. ....1 2 3 4 5
14. Empiezo conversaciones en español. ....1 2 3 4 5
15. Veo la televisión o vídeos (programas o películas)  
y escucho música en español. ....1 2 3 4 5
16. Leo por placer en español. ....1 2 3 4 5

17. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español. .... 1 2 3 4 5
18. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente..... 1 2 3 4 5
19. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español. .... 1 2 3 4 5
20. Intento encontrar normas o patrones en español. .... 1 2 3 4 5
21. Busco el significado de algunas palabras  
descomponiéndolas en partes para comprenderlas. .... 1 2 3 4 5
22. Procuero no traducir palabra por palabra. .... 1 2 3 4 5
23. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en español. .... 1 2 3 4 5

Parte C (estrategias de compensación).

24. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas. .... 1 2 3 4 5
25. Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra. .... 1 2 3 4 5
26. Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en español.. 1 2 3 4 5
27. Leo sin buscar el significado de todas las palabras. .... 1 2 3 4 5
28. Intento adivinar lo que otra persona dice. .... 1 2 3 4 5
29. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar  
palabras o frases que signifiquen lo mismo. .... 1 2 3 4 5

Parte D (estrategias metacognitivas).

30. Trato de encontrar tantas formas como puedo para usar el español. .... 1 2 3 4 5
31. Me fijo en mis errores y uso esa información  
como ayuda para hacerlo mejor. .... 1 2 3 4 5
32. Presto atención cuando alguien habla en español. .... 1 2 3 4 5
33. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español. .... 1 2 3 4 5
34. Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar. .... 1 2 3 4 5
35. Busco a otras personas para hablar en español. .... 1 2 3 4 5
36. Busco oportunidades para leer en español. .... 1 2 3 4 5
37. Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en español. .... 1 2 3 4 5
38. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de español. .... 1 2 3 4 5

Parte E (estrategias afectivas).

39. Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear el español. .... 1 2 3 4 5
40. Me doy ánimos para hablar en español incluso  
cuando temo cometer errores. .... 1 2 3 4 5
41. Me recompensó a mí mismo cuando lo hago bien. .... 1 2 3 4 5
42. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el español. .... 1 2 3 4 5
43. Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del español. .... 1 2 3 4 5
44. Hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender español. .... 1 2 3 4 5

Parte F (estrategias sociales).

45. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor

que repita o hable más despacio. ....	1 2 3 4 5
46. Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo. ....	1 2 3 4 5
47. Practico el español con otros estudiantes. ....	1 2 3 4 5
48. Solicito la ayuda de los hablantes nativos. ....	1 2 3 4 5
49. Hago preguntas en español. ....	1 2 3 4 5
50. Intento comprender la cultura hispana. ....	1 2 3 4 5

Parte G (estrategias añadidas).

51. Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido. ....	1 2 3 4 5
52. Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.....	1 2 3 4 5
53. Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes. ....	1 2 3 4 5
54. Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes.....	1 2 3 4 5
55. Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.....	1 2 3 4 5
56. Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.....	1 2 3 4 5
57. Analizo la estructura gramatical de las oraciones. ....	1 2 3 4 5
58. Escribo una palabra repetidamente para recordarla. ....	1 2 3 4 5
59. Leo una palabra repetidamente para recordarla. ....	1 2 3 4 5
60. Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades. ....	1 2 3 4 5
61. Me animo constantemente para aprender bien. ....	1 2 3 4 5
62. Presto atención a varios significados de la palabra nueva. ....	1 2 3 4 5
63. Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos. ....	1 2 3 4 5
64. Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente. ....	1 2 3 4 5
65. Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones (combinaciones frecuentes como <i>alta fidelidad, prestar atención, guardar un secreto</i> ) que acompañan a la palabra.....	1 2 3 4 5
66. Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas ....	1 2 3 4 5
67. Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas. ....	1 2 3 4 5
68. Uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empecé a estudiar español. ....	1 2 3 4 5
69. Agrupo palabras en campos léxicos. ....	1 2 3 4 5
70. Hago revisiones regulares de las palabras que he memorizado. ....	1 2 3 4 5
71. Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío. ....	1 2 3 4 5
72. Utilizo el inglés para estudiar español.....	1 2 3 4 5

¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta de las que has respondido cuando estudias la lengua española?

.....

.....

**Versión china**

男  女  学西班牙语多小年? 。 。 。  
 我的西班牙语成绩水平是: 好 , 中等 , 比较差 .

以下是有关学习西班牙语的叙述。请仔细阅读每一项叙述, 然后作答:

1. 代表我从来不会这样做; 2. 代表我通常不会这样做; 3. 代表我有时会这样做, 有时不会这样做; 4. 代表我通常会这样做; 5. 代表我总是会这样做.

请依该叙述符合你实际情况的程度来作答, 切勿依你认为『你应该如何』或『别人会怎样』来回答。这些叙述并无所谓对或错的答案。

部分 A.

- 1 学新的单字时, 我会把新学的东西联想到已学过的部份。 ..... 1 2 3 4 5  
 2 我用新学的单字造句, 以加深记忆。 ..... 1 2 3 4 5  
 3 我把西班牙语单字的发音与其相关的形象或图形联想, 以帮助记忆。 ..... 1 2 3 4 5  
 4 我藉着想像使用某个西班牙语字的可能状况, 来记忆那个字。 ..... 1 2 3 4 5  
 5 我运用相类似的发音来记忆西班牙语生字。 ..... 1 2 3 4 5  
 6 我使用单字卡来背西班牙语生字。 ..... 1 2 3 4 5  
 7 我会以实际操作的方式来记忆生字。 ..... 1 2 3 4 5  
 8 我时常复习西班牙语功课。 ..... 1 2 3 4 5  
 9 我靠西班牙语单字或片语出现在书上, 黑板上,  
 或标志上的位置来记忆。 ..... 1 2 3 4 5  
 10 我会反复练习说或写西班牙语生字。 ..... 1 2 3 4 5

部分 B.

- 11 我尝试说得像以西班牙语为母语的人一样。 ..... 1 2 3 4 5  
 12 我练习西班牙语发音。 ..... 1 2 3 4 5  
 13 我以不同的用法练习我所学的西班牙语。 ..... 1 2 3 4 5  
 14 我常以西班牙语交谈。 ..... 1 2 3 4 5  
 15 我看西班牙语发音的电视节目或电影, 或收听西班牙语广播。 ..... 1 2 3 4 5  
 16 我阅读西班牙语书刊以自娱。 ..... 1 2 3 4 5  
 17 我用西班牙语写笔记、书信、或报告。 ..... 1 2 3 4 5  
 18 我会先快速浏览一遍文章内容然后再从头仔细阅读。 ..... 1 2 3 4 5  
 19 我会寻找西班牙语与中文之间的相同和相异处。 ..... 1 2 3 4 5  
 20 我尝试找出西班牙语的句型。 ..... 1 2 3 4 5  
 21 我把一个西班牙语生字分解成几个我认得的部份(如字首或字根),  
 以找出它的意义。 ..... 1 2 3 4 5  
 22 在西班牙语会话或阅读西班牙语时, 我避免逐字翻译。 ..... 1 2 3 4 5  
 23 我将我所听到的和读到的西班牙语作成摘要笔记。 ..... 1 2 3 4 5

部分 C.

- 24 我遇到不熟悉的西班牙语字时, 我会猜一猜它的意思。 ..... 1 2 3 4 5



- 
- 25 在西班牙语会话中, 若我想不起某个字,  
我会使用手势或动作来表达。 .....1 2 3 4 5
- 26 当我不知道适切的西班牙语字时, 我会自己造字来表达  
(如用 *bola de aire* 来表达汽球 *globo*)。 .....1 2 3 4 5
- 27 在阅读西班牙语时, 我不会每个字都去查字典。 .....1 2 3 4 5
- 28 我会去猜测别人下一句要说的西班牙语。 .....1 2 3 4 5
- 29 当我想不出某个西班牙语字时, 我会使用意义相近的字或词。 .....1 2 3 4 5

部分 D.

- 30 我会找各种方式来运用我所学的西班牙语。 .....1 2 3 4 5
- 31 我会留意自己的西班牙语错误, 并把它改进。 .....1 2 3 4 5
- 32 当别人说西班牙语时, 我会特别留意听。 .....1 2 3 4 5
- 33 我试着找出如何学好西班牙语的方式。 .....1 2 3 4 5
- 34 我会订立作息表, 迫使自己有足够的时间研习西班牙语。 .....1 2 3 4 5
- 35 我会留心寻访可以用西班牙语交谈的对象。 .....1 2 3 4 5
- 36 我会寻觅时机多阅读西班牙语。 .....1 2 3 4 5
- 37 我有明确的目标, 改进我的西班牙语技能。 .....1 2 3 4 5
- 38 我会考量自己学习西班牙语的进展。 .....1 2 3 4 5

部分 E.

- 39 每当我感到害怕使用西班牙语时, 我会设法使自己心情放松。 .....1 2 3 4 5
- 40 即使畏惧犯错, 我仍会鼓励自己说西班牙语。 .....1 2 3 4 5
- 41 每当我的西班牙语表现良好, 我会奖励自己。 .....1 2 3 4 5
- 42 当我读西班牙语或说西班牙语的时候, 我会注意自己是否紧张。 .....1 2 3 4 5
- 43 我会在学习日志上记录学习西班牙语的感受。 .....1 2 3 4 5
- 44 我会和别人讨论自己学西班牙语的感受。 .....1 2 3 4 5

部分 F.

- 45 假如在西班牙语会话中, 我有听不懂的地方, 我会要求对方说慢  
一点或重说一遍。 .....1 2 3 4 5
- 46 说西班牙语时, 我会要求对方改正我的错误。 .....1 2 3 4 5
- 47 我会与其他同学练习西班牙语。 .....1 2 3 4 5
- 48 我会向讲西班牙语的人请求帮助。 .....1 2 3 4 5
- 49 我会用西班牙语向别人问问题。 .....1 2 3 4 5
- 50 我会学习西班牙语系国家的文化。 .....1 2 3 4 5

部分 G.

51. 有的时候虽然我知道句子中每个单词的意思, 但却无法掌握整个句  
子的含义。这个时候如果我背下来这个句子然后不断在脑海里重复  
它并试图体会它的含义, 会对我理解这个句子有很大帮助。 .....1 2 3 4 5
52. 当我找到一个非常复杂的句子并充分理解后,

- 我会不断重复并背住这个句子从而加深理解。 ..... 1 2 3 4 5
53. 考试前我会反复做很多语法及生词的练习。 ..... 1 2 3 4 5
54. 我经常鼓励自己不要因为考试成绩不好而灰心丧气。 ..... 1 2 3 4 5
55. 考试前我系统地复习生词表、课文和课堂笔记。 ..... 1 2 3 4 5
56. 我通过其发音规则记忆生词的拼写。 ..... 1 2 3 4 5
57. 我通过分析句子的语法结构理解一个复杂的句子。 ..... 1 2 3 4 5
58. 我通过不断重复地用笔默写单词来记忆它们。 ..... 1 2 3 4 5
59. 我通过不断重复地用口读单词来记忆它们。 ..... 1 2 3 4 5
60. 我遇到问题时会去请求老师的帮助。 ..... 1 2 3 4 5
61. 我不时给自己打气，以便能够持之以恒，  
 尽自己最大努力学好这门语言。 ..... 1 2 3 4 5
62. 查字典时，我留意一个生词的多个含义及其相关的应用举例。 ..... 1 2 3 4 5
63. 在学习西班牙语时，我留意有关语法的分析和语言学的细节。 ..... 1 2 3 4 5
64. 多数时候我会听老师讲课并记笔记。 ..... 1 2 3 4 5
65. 我留意一个单词可以组成的词组和组合。 ..... 1 2 3 4 5
66. 当我记住了一些单词后就能正确有效地使用它们。 ..... 1 2 3 4 5
67. 我把我遇到的新生词列成生词表。 ..... 1 2 3 4 5
68. 自从我开始学习西班牙语的时候，就一直采用死记硬背的策略  
 （如，不断重复；借助中西文意义对照的生词表记忆等）。 ..... 1 2 3 4 5
69. 我把单词按类别分组（如，动物，器具，蔬菜等）。 ..... 1 2 3 4 5
70. 我对已经记住的新生词进行定期和有计划的复习。 ..... 1 2 3 4 5
71. 我与同学或其他西班牙语水平相近的人进行口头拼写练习。 ..... 1 2 3 4 5
72. 我用英语帮助我学习西班牙语。 ..... 1 2 3 4 5

除了以上所提的学习策略，你自己学西班牙语时还使用些什么其他的方法或策略？

.....

.....

谢谢！