

ENSEÑAR LENGUA ESPAÑOLA EN CHINA
ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS, COMUNICATIVOS Y METODOLÓGICOS

Autor: Michel René Bega González

Tutora: María Teresa Cáceres Lorenzo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

18 de julio de 2014.

*A mis padres,
a mis profesores de la ULPGC,
a mi directora, M.^a Teresa Cáceres Lorenzo,
a los profesores y alumnos de la Universidad Normal de Changchun,
al Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
...y a todas las demás personas que me animaron y que jamás dudaron en apoyarme.*

“El hombre que ha cometido un error y no lo corrige comete otro error mayor”.

Confucio (551 AC-478 AC) Filósofo chino.

“El único hombre que no se equivoca es el que nunca hace nada”.

Goethe (1749-1832) Poeta y dramaturgo alemán.

“Son más instructivos los errores de los grandes intelectos que las verdades de los mediocres”.

Arturo Graf (1848-1913) Escritor y poeta italiano.

“Si cerráis la puerta a todos los errores, también la verdad se quedará fuera”.

Rabindranath Tagore (1861-1941) Filósofo y escritor indio.

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción.	P. 10
1.1. Preámbulo.	P. 11
1.2. Justificación de la investigación.	P. 14
1.3. Objetivos e hipótesis.	P. 19
1.4. Método.	P. 22
1.5. Sujetos del análisis.	P. 28
1.6. Estructura de la investigación.	P. 30
Capítulo 2. Aproximación al estado de la cuestión.	P. 33
2.1. Preliminares.	P. 34
2.2. Dificultades y problemas lingüísticos detectados en el sinohablante.	P. 34
2.2.1. Problemas lingüísticos en el aprendizaje de español.	P. 35
2.2.2. Dificultades lingüísticas en la adquisición de otra lengua extranjera.	P. 39
2.3. Perfil del aprendiente chino y problemas derivados.	P. 44
2.3.1. Perfil predeterminado del alumno chino como aprendiente de español como lengua extranjera.	P. 45
2.3.2. Problemas comunicativos y socioculturales del alumnado chino.	P. 46
2.3.3. Influencias externas en la enseñanza al estudiante chino.	P. 52
2.4. Enfoques metodológicos aplicados al estudiante chino.	P. 54
2.4.1. Presuposiciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).	P. 55
2.4.2. Complicaciones detectadas en la actitud del docente y del alumno.	P. 57
2.4.3. Estrategias metodológicas aplicadas a la enseñanza de ELE al colectivo sinohablante.	P. 59

2.4.4. El tratamiento del error en la enseñanza de ELE al individuo sinohablante.	P. 61
Capítulo 3. Perfil del alumnado universitario de español como lengua extranjera en la República Popular China: estudio de un caso.	P. 73
3.1. Estudiantes de español.	P. 74
3.2. La enseñanza del español en China.	P. 79
3.2.1. Factores que han potenciado la enseñanza de español en China.	P. 80
3.2.2. El caso de grupos de estudio en la Universidad Normal de Changchun.	P. 81
3.2.3. El Examen Nacional de Español como Lengua Extranjera.	P. 84
Capítulo 4. La metodología de ELE para el colectivo sinohablante en la Universidad Normal de Changchun.	P. 86
4.1. Aplicaciones didácticas y métodos de enseñanza.	P. 87
4.2. Materiales y recursos ELE en los aprendientes sinohablantes.	P. 90
4.3. El empleo de recursos tecnológicos y audiovisuales en la enseñanza de español como lengua extranjera.	P. 92
Capítulo 5. Dificultades y problemas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera.	P. 95
5.1. Dificultades metodológicas.	P. 96
5.1.1. El enfoque empleado en la enseñanza de ELE en China y la metodología comunicativa.	P. 96
5.1.2. El enfoque por tareas.	P. 104
5.1.3. La adaptación metodológica en los manuales ELE para sinohablantes y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	P. 106
5.2. Dificultades socioculturales.	P. 109
5.2.1. La adaptación al contexto sociocultural de España y los países hispanoamericanos.	P. 109

5.2.2. Dificultades proxémicas.	P. 114
5.2.3. Conflictos kinésicos.	P. 115
5.3. Dificultades lingüísticas.	P. 119
5.3.1. Dificultades relacionados con las destrezas orales.	P. 120
5.3.1.1. Dificultades en la comprensión auditiva.	P. 120
5.3.1.2. Dificultades en la expresión oral.	P. 122
5.3.2. Errores relacionados con las destrezas de escritura.	P. 128
5.3.2.1. Dificultades en la comprensión textual.	P. 128
5.3.2.2. Dificultades en la expresión escrita.	P. 130
Capítulo 6. Errores lingüísticos y kinésicos del colectivo de ELE en la Universidad Normal de Changchun.	P. 138
6.1. Muestras elaboradas para la obtención de datos.	P. 139
6.2. Resultados obtenidos.	P. 143
Capítulo 7. Presuposiciones relacionadas con la actividad docente y su relación con los problemas en el aprendizaje de ELE.	P. 156
7.1. Presuposiciones antes de ejercer la actividad docente.	P. 159
7.2. Ideas preconcebidas tras la actividad docente.	P. 160
7.2.1. Análisis de las variables BALLI en el personal docente de la Universidad Normal de Changchun.	P. 162
7.3. Presuposiciones relacionadas con el aprendizaje de español como lengua extranjera del alumnado.	P. 191
7.3.1. Análisis de las variables BALLI en los aprendientes de la Universidad Normal de Changchun.	P. 192
Capítulo 8. Relaciones entre los resultados obtenidos y los problemas en el proceso de aprendizaje.	P. 215

8.1.	Relaciones con los resultados obtenidos en el personal docente.	P. 216
8.2.	Relaciones con los resultados obtenidos en los aprendientes.	P. 220
	Conclusiones.	P. 234
	Bibliografía.	P. 243
	Índice de tablas y figuras.	P. 262
	Anexos.	P. 268
Anexo 1:	Muestras de errores cometidos por los estudiantes del Grupo A en una actividad de expresión escrita.	P. 269
Anexo 2:	Muestras de errores cometidos por los estudiantes del Grupo B en una actividad de expresión escrita.	P. 278
Anexo 3:	Contenidos de las clases del segundo semestre para los grupos A y B.	P. 288

Capítulo 1. Introducción

1.1. Preámbulo.

El español se ha convertido en el idioma oficial de veintiún países, y también se habla en lugares como la Guyana Francesa, Belice y Filipinas. Nuestra lengua española es rica en sus numerosas variedades, y a la vez común a la hora de comunicarnos con casi el cincuenta y dos por ciento de la población mundial que la domina. Para nosotros, ya no es difícil asimilar cuánto abarca internacionalmente la lengua que hablamos, aunque muchos investigadores han apuntado a que, recientemente, la demografía del español ha crecido considerablemente entre las lenguas internacionales, concretamente un 5%, situándose nuestra lengua entre los idiomas globales que gozan de una mayor dimensión cuantitativa (Moreno Fernández y Otero, 2008: 81). Estos factores, entre otros muchos, han constituido algunos de los motivos que han llevado a numerosos colectivos extranjeros a estudiar el español como segunda lengua.

Al igual que muchos jóvenes y empresarios están empezando a estudiar mandarín, podemos hablar del español como el “segundo idioma de moda” más solicitado, con especial incidencia en el mundo asiático. Particularmente, junto con otros países como la República de Corea (Corea del Sur) o Japón, la República Popular China, aunque no sea uno de los países con mayor demanda en la actualidad – es el país número 27 según el censo del Instituto Cervantes, con 20000 estudiantes contemplados en el año 2009 – ha experimentado un más que notable ascenso en el número de estudiantes de *ELE*, aunque Estados Unidos ocupa el primer puesto, con 6000000 de aprendientes en el mismo año (Instituto Cervantes, Anuario 2006/2007).

Como resultado de este considerable incremento de estudiantes de español como lengua extranjera en el país de Confucio, cada vez más universidades de la República Popular China no solamente implantan grados en esta lengua (como filología y traducción), sino que poseen departamentos de español exclusivos¹.

¹ Algunos centros, como la Universidad Normal de Changchun, poseen departamentos compartidos, como sucede con este particular, en el que figura el departamento de lengua española y francesa.

Al término de este apartado se muestra un listado con las principales universidades chinas que poseen departamento de español.

El aumento de estudiantes de ELE y la creciente demanda en todo el país asiático hacen que sea necesario plantearse la elaboración de materiales didácticos que estén dedicados exclusivamente a aprendices sinohablantes. A priori, podríamos pensar que esta es una idea demasiado ambiciosa; sin embargo, cada vez este sector en concreto demanda más nuestra lengua. Debemos pensar también en que estos aprendientes se diferencian, por ejemplo, de los de habla inglesa, francesa o alemana, no solamente en sus características lingüísticas, sino en su proceso de aprendizaje. Queremos decir con esto que estos individuos, en pocas palabras, codifican la información de una manera diferente, peculiar, y asimismo el estudio de las lenguas lo hacen de forma distinta también (fijémonos en el idioma mandarín² y en el razonamiento empleado para su aprendizaje).

Debemos destacar, como información de interés, que tal es la demanda actual por parte de este grupo que faltan muchos profesores de ELE en China. Esto se debe a que, en los últimos años (concretamente a partir de 2000), el número de estudiantes chinos en el país ha aumentado de 1500 a 25000 (EFE, enero de 2013). El país asiático no dispone todavía del profesorado suficiente para impartir español como lengua extranjera en todos los centros en los que se oferta nuestro idioma.

Los aprendientes sinohablantes son un sector que debemos diferenciar y particularizar no solo en pos de la elaboración de un material adaptado a ellos, sino, además, para producir estos recursos didácticos, debemos estudiar su comportamiento, su manera de razonar, su cosmovisión y sus estrategias – entre las carencias que se han apreciado en el ámbito de ELE se reclama que su enseñanza se ha enfocado mayoritariamente a los colectivos pertenecientes a la Unión Europea, ignorándose las peculiaridades de los sinohablantes (Álvarez Baz, 2012). Asimismo,

² Cuando hablamos del mandarín, nos referimos al “chino estándar”, “putonghua” o “hanyu”. Este chino común es el idioma de la etnia Han, y, como todos los demás idiomas y dialectos, pertenece a la familia de las lenguas sino-tibetanas (Thurgood y Lapolla, 2003).

Sánchez Griñán (2009) resalta que el colectivo sinohablante no responde bien ante estos enfoques debido, entre muchas causas, a la repercusión de la tradición educativa en este país. Uno de estos procedimientos es estudiar sus errores y dificultades, y, por supuesto, analizar estos factores para dar posteriormente solución y, como es natural, para explicar cuáles son los motivos lógicos por los que este colectivo comete estos errores y dificultades, diferentes de los pertenecientes a otros aprendices.

La gran mayoría de los investigadores que trabajan en relación con la docencia de *ELE* a los colectivos de Extremo Oriente (China, Corea, Japón y Vietnam) engloban a muchos de los aprendientes asiáticos de ELE dentro del grupo denominado “*sinohablantes*”. En función de esta categorización, establecen generalizaciones que no siempre pueden aplicarse a estos colectivos (por ejemplo, una generalización frecuente consiste en afirmar que las dificultades lingüísticas de aprendizaje son las mismas en todos los sectores).

El término *sinohablantes* solo debe aplicarse a aquellos individuos pertenecientes a las llamadas “lenguas siníticas³” (Ramsey, 1987) pues el japonés y el coreano son idiomas que pertenecen a otra familia lingüística, llamada “*uralaltaica*” de Asia central, dentro de la cual se encuentran idiomas como el turco, el húngaro, el mongol y el tibetano (Portal EmDiv. Una Janela Para o Mundo. *Las lenguas de Asia*, www.emdiv.org).

A continuación citaremos los centros de la República Popular China que, en la actualidad, poseen un departamento de español:

- Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing
- Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang
- Instituto Universitario de Lenguas Extranjeras de Tianjin
- Universidad de Beijing

³ Las lenguas siníticas pertenecen a un conjunto dentro de las lenguas sino-tibetanas. Entre ellas, se encuentran el mandarín y los demás dialectos chinos como el *gan*, el *hui* y el *ping*. Las lenguas siníticas se hablan, en su mayoría, en China. Japón posee una minoría de sinohablantes.

- Universidad de Economía y Comercio Internacional de Beijing (UIBE)
- Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai
- Universidad de Fudan. Centro para la Investigación de los Estudios Latinoamericanos
- Universidad de Lenguas Extranjeras y Comercio Exterior de Guangdong
- Universidad de Nanjing Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras
- Universidad de Tongji

Fuente: CVC. Anuario 2000. *La enseñanza del español en Asia Oriental*.
Apéndice II. El español en el mundo.

1.2. Justificación de la investigación

Nuestra investigación se encuentra enmarcada en la identificación, el análisis y el estudio de las dificultades y problemas más comunes que surgen durante las fases en las que los aprendientes adquieren el conocimiento de nuestra lengua. Concretamente, analizamos todos estos factores en un colectivo determinado, que es el sinohablante. No obstante, partiremos de la premisa de que no estudiaremos dichas peculiaridades en los individuos que hablen lenguas sino-tibetanas en general, sino, concretamente, en aquellos cuya lengua materna sea el mandarín. Merecen una mención especial aquellos sujetos que se encuentren en un contexto bilingüe, pues se pueden categorizar, en esta situación, en dos tipos:

- **Alumnos bilingües comunes:**

Estos individuos pueden, o bien haber nacido en otro país que no sea China, o bien haber nacido dentro del territorio nacional. Los individuos pertenecientes al primero de estos grupos podemos separarlos de nuestro estudio, pues se contemplarían dos realidades culturales distintas. En el segundo de los casos, estos aprendientes tienen familiares cuyas lenguas maternas no son el mandarín. Este fenómeno es muy común

en el sureste chino, lugares en los que se hablan dialectos como el *hakka* o el *wu* (Yao, 2007), y donde muchos ancianos no hablan mandarín, pero sí sus nietos.

○ **Alumnos bilingües de procedencia étnica:**

Los aprendientes de procedencia étnica o minoritaria se diferencian del resto de individuos en cuanto a que proceden de grupos étnicos que se encuentran en el interior del país. Por ejemplo, no es igual un individuo coreano (bilingüe coreano-chino) que el mismo individuo chino de etnia coreana. En este último rasgo se aprecia bilingüismo, pero desarrollado en otro contexto cultural muy diferente (contexto cultural en el que predomina el idioma mandarín).

Entre los alumnos bilingües, debemos destacar que existen dos casos de bilingüismo. Por una parte, aparece el bilingüismo natural (en el que el individuo ha adquirido ambas lenguas desde su nacimiento) y el bilingüismo tardío (en el que el aprendiente ha adquirido su segunda lengua con posterioridad). Este pequeño paradigma hace que, en general, los alumnos bilingües se conviertan en objetos de análisis diferentes; pues, en lo relativo a los problemas lingüísticos que se contemplen, estas adversidades no podrán tratarse de la misma forma ni afectarán a ambos grupos necesariamente (Encinas Arquero y Gillon Dowens, 2011: 155). Los alumnos bilingües tardíos no tienen el mismo grado de automatización que los sujetos pertenecientes a la primera clasificación. Aquí deberemos ver en qué medida afecta este proceso a los diferentes alumnos.

Los resultados de nuestro estudio son fruto del análisis llevado a cabo al grupo de aprendices de español como lengua extranjera, hablantes de chino mandarín, pertenecientes a la Universidad Normal de Changchun. Esta institución está ubicada en las cercanías de la ciudad que recibe el mismo nombre, capital de la provincia de Jilin, al noreste del país. El centro, de

32.8000 metros cuadrados de superficie, se fundó en el año 1958. Los estudiantes provienen de 29 provincias diferentes repartidas por toda la geografía nacional, y su tasa de graduados es del 95,4% por año académico. Actualmente recibe alumnos y profesores internacionales, y se encuentra inmerso en un proceso de renovación e internacionalización en la metodología de la enseñanza de lenguas (Changchun Normal University. Introduction, 2013).

A través del estudio de los individuos que se encuentran en estas circunstancias, explicaremos cómo es su contexto de aprendizaje, clasificaremos los errores y las dificultades, analizaremos sus causas y posteriormente ofreceremos soluciones basadas en propuestas didácticas que contemplen el enfoque comunicativo y la resolución de los problemas detectados en este grupo de aprendientes de ELE.

Pese a toda la información que podemos extraer de los autores que han investigado acerca del ELE en el sector sinohablante, existen todavía algunos campos que no se han incluido, no se han analizado, o simplemente no se ha profundizado lo suficiente en ellos. Los siguientes puntos reflejan los aspectos en los que, aunque se ha comenzado, aún no se ha trabajado con ellos en profundidad:

- No se han analizado los problemas y las dificultades de este colectivo desde el punto de vista del “bilingüismo étnico⁴” y desde sus circunstancias diferenciadoras e inclusivas que derivan en necesidades concretas (Donés Rojas, 2009; López Tapia, 2011; Méndez Marassa, 2013).
- Otras investigaciones han incluido soluciones prácticas directas a los problemas identificados, consideramos que no se ha profundizado lo suficiente en esta materia.

Este es el caso del tratamiento del error en el aula (García-Heras Muñoz, 2004;

⁴ Diferenciamos voluntariamente *bilingüismo étnico* de *bilingüismo común* o *diglosia* porque los individuos pertenecientes a este campo son bilingües, pero, a diferencia de otros sinohablantes, su lengua materna, una de sus dos lenguas maternas, o su segunda lengua no tiene origen sinótico o sino-tibetano. Esto sucede con individuos procedentes de la etnia coreana o con hablantes de lenguas manchu-tunguses, entre otros (Proel.org).

Sánchez Griñán, 2009; Collantes Cortina, 2012; Méndez Marassa, 2013), factor que no logra tratarse con la suficiente relevancia o profundidad en el colectivo sinohablante.

Pese a su existencia, no se ha incluido un material didáctico tan exhaustivo que incluya todos estos factores integrados (metodologías, tratamiento del error, situación sociocultural, diferenciación étnica y lingüística) y que haya logrado resolver el problema metodológico en el aprendizaje del alumno, así como los diferentes contextos de bilingüismo o diglosia que podemos encontrar en todo el ámbito sinohablante. En otras palabras, se ha creado material para aprendientes chinos, pero este recoge aspectos que generalizan a todos los individuos. El material didáctico que consideramos debería crearse ha de cumplir con los siguientes parámetros:

- a) que solvente todos los problemas concretos de este colectivo, tanto lingüísticos como aquellos que afectan a la comunicación.
- b) que ofrezca un enfoque ecléctico (con lo mejor de lo estructuralista y de lo comunicativo) con resultados positivos tras su aplicación. Algunos manuales han empezado a utilizar esta metodología; sin embargo, no se han logrado los resultados óptimos esperados.
- c) que sea actual e innovador en lo referente a la inclusión de las ventajas que pueden aportar las nuevas tecnologías a la docencia, sobre todo en relación con la docencia en China.

Debemos incluir, además de las áreas susceptibles de profundización, una serie de problemas detectados que deberían resolverse:

- En primer lugar, no se dispone de una metodología clara de enseñanza. El enfoque didáctico varía considerablemente en función de la institución en la que se imparta

español como lengua extranjera (debido aún a la no internacionalización de muchas). El enfoque que ha predominado en este país, al igual que en otros territorios vecinos, ha sido el estructuralista, y esto choca con la metodología eminentemente comunicativa que se emplea en nuestros manuales.

- En segundo lugar, muchos de los materiales didácticos existentes en la República Popular China – presentan contenidos (gramaticales y culturales) anticuados (porque contienen gramática obsoleta y expresiones cuya frecuencia de uso ha disminuido, y porque no se aprecian rasgos de la cultura moderna) y en ocasiones estereotipados de la sociedad española. Además, un gran número de ejemplares no menciona las variedades de Hispanoamérica. Más adelante concretaremos qué manuales se emplean.

Por último, podemos enumerar a continuación las siguientes novedades que consideramos aportará nuestro trabajo:

- Se analizan los errores y las dificultades del colectivo sinohablante de forma exhaustiva y atendiendo a los diferentes factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del individuo.
- Se incluyen, tras el análisis, soluciones didácticas de carácter práctico para intentar solventar los problemas lingüísticos y extralingüísticos de los aprendientes dentro del contexto de enseñanza de español como lengua extranjera en el norte de China.
- Se ha creado material exclusivamente para estos destinatarios que contempla las dificultades y los errores más frecuentes del aprendizaje, al mismo tiempo que incluye y contrasta aspectos lingüísticos y culturales entre China y el mundo hispánico.
- Se ha desarrollado un material didáctico que ha incorporado las nuevas tecnologías y sus respectivas ventajas y aplicaciones a la enseñanza de español como lengua extranjera a individuos sinohablantes del norte de la República Popular China.

- El material que hemos incluido como propuesta para solventar los problemas que desarrollamos fundamenta su enfoque didáctico en el modelo comunicativo y en el enfoque por tareas, pero al mismo tiempo ofrece una visión ecléctica, por lo que rompe con el tradicional estructuralismo que predomina en la República Popular China y en la mayoría de los países de Asia Oriental.
- Se ha realizado un estudio de caso concreto que trata exclusivamente el aprendizaje de español como lengua extranjera, así como el tratamiento de los errores y las dificultades derivados del aprendizaje, en el norte del país.

1.3. Objetivos e hipótesis.

Los objetivos propuestos a partir de nuestra investigación son los siguientes:

1. Conocer los principales errores y dificultades de los estudiantes que pertenecen al colectivo sinohablante en lo relativo a la enseñanza y al aprendizaje del español y analizar el porqué de estas dificultades (lingüísticas, comunicativas y metodológicas).
2. Clasificar estos problemas y dificultades para darles una solución didáctica en el futuro que contemple actividades de carácter ecléctico (con un enfoque comunicativo y centrado en el alumno) dedicadas a este sector.
3. Intentar que los materiales que elaboremos respondan al enfoque por tareas, para que el alumno desarrolle los “saberes” (saber, saber hacer y saber ser o estar).

4. Realizar una revisión de los materiales que utilizan estos aprendices tanto en la Universidad Normal de Changchun como en todo el territorio nacional.
5. Tratar de que la implantación de un sistema metodológico eminentemente comunicativo satisfaga las expectativas y produzca una evolución positiva en los aprendientes.
6. Lograr que el error sea visto como algo positivo y natural, tanto por parte del profesor como del alumno, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y que su tratamiento sea beneficioso para el alumno.
7. Demostrar que las presuposiciones o ideas preconcebidas de los estudiantes y de los docentes influyen negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que su repercusión perjudicial en la adquisición de la lengua extranjera se manifiesta en todos los niveles (desde el inicial hasta el avanzado).

Las hipótesis formuladas en nuestra investigación giran en torno a los antecedentes bibliográficos con los que contamos, pues los principales autores que han escrito acerca de la enseñanza de una lengua extranjera a aprendices chinos (Zhi, 2011; Cortés Moreno, 2009; Sánchez Griñán, 2009; Shuzhen, 2010; Yi, 2011; Virginia de Alba Quiñones, 2011; Wang, 2013 y Butler, 2013) aportan las siguientes nociones:

Tenemos constancia, de antemano, de cuáles son las dificultades fonéticas de los aprendientes chinos y sus particularidades con respecto a su procedencia. Por otra parte, también sabemos que, para detectar cualquier tipo de problema, es necesario recurrir a una reflexión que contemple todos los aspectos que de manera directa o indirecta influyan sobre el

individuo y sobre la efectividad de su aprendizaje (como la empatía, la predisposición o su entorno).

También podemos percatarnos de que el alumno oriundo de la República Popular China ha desarrollado una forma de ser que ha estado condicionada por las pautas impuestas por el entorno de enseñanza. Si analizamos este factor, podemos incluirlo como una influencia mediante la cual el alumno sienta impedimentos que dificultarán su aprendizaje y harán que surjan problemas.

Las estrategias utilizadas por los aprendientes suponen también un factor condicionante para la aparición de dificultades (Lo, 2006). En este sentido, no solamente analizaríamos esos problemas en sí mismos, sino que lo haríamos a través de una de sus principales causas. Junto con las estrategias, sabemos también que la competencia conversacional en este grupo de aprendientes es un problema reconocido debido a que tienen lugar factores pragmáticos y discursivos que los individuos no han adquirido.

Lo que aún desconocemos comprende factores como el efecto real que tendrá en los aprendices tanto la implantación metodológica eminentemente comunicativa como la creación de un material que no trate de resolver las dificultades de acuerdo con las estrategias llevadas a cabo por este sector de manera tradicional.

Desconocemos, en esta instancia, si hay algún tipo de dificultad que pueda considerarse “imposible de resolver”, puesto que necesitaremos recoger los datos pertinentes y someterlos a estudio.

Por último, tampoco tenemos plena consciencia de en qué medida influirán factores como la predisposición del alumno o el grado de empatía a nuestro estudio. Es posible que los resultados sean satisfactorios, pero también es posible todo lo contrario, o incluso que aparezcan factores aún no contemplados como detonantes u origen de algunas dificultades particulares (Jiménez Aránzazu, 2011).

Como última hipótesis que nos formulamos, nos encontramos con el análisis de otros factores externos que influyen en gran medida en el aprendizaje del alumno. Desconocemos, en parte, el grado de repercusión que tienen las presuposiciones y las ideas preconcebidas del aprendiente y del profesor en la adquisición del conocimiento. Tanto los estudiantes como los docentes poseen una serie de presuposiciones (o ideas preconcebidas) acerca del aprendizaje de una lengua. Podemos decir que el sujeto establece una serie de “prejuicios” que dificultarían el aprendizaje de la lengua. Estas ideas preconcebidas girarían en torno a factores como la desigualdad de intelecto para aprender una lengua y las motivaciones del alumno, entre otros, y podrían suponer un obstáculo para el aprendizaje.

Tanto los alumnos como los profesores poseen ideas preconcebidas, y, en base a estas, los docentes cambian sus enfoques didácticos y los aprendientes sufren problemas de motivación (Jiménez Aránzazu, 2011: 249) y otras dificultades que repercuten en la adquisición del español. Como metodología para investigar en qué medida influyen estas presuposiciones, aplicaremos los criterios de BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), un inventario desarrollado por Horvitz en 1987 y utilizado por Wang (2005), Rieger (2009), Tang y Tian (2014), Vibulphol (2004) y Nikitina y Furuoka (2006), que contempla las diferentes ideas preconcebidas que surgen en el individuo y que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Inicialmente, sabemos que las presuposiciones afectan a la adquisición de la lengua desde su fase inicial; sin embargo, no conocemos con exactitud cual es el alcance y la relevancia que pueden tener estos problemas a largo plazo.

1.4. Método.

Para la realización de esta investigación, se ha dado una serie de pasos que nos han ayudado a establecer unas pautas para identificar los errores y las dificultades, y para la posterior resolución de estos problemas mediante la elaboración de recursos didácticos para sinohablantes.

La experiencia personal como traductor, la observación – como profesor de español y como estudiante de mandarín al mismo tiempo, en la República Popular China, durante el curso 2012–2013⁵ – y la lectura reflexiva de la bibliografía existente, nos han permitido desarrollar esta investigación.

El primer paso que hemos realizado ha sido estudiar el idioma mandarín y la cultura china. A continuación, hemos localizado a individuos chinos que se encuentran estudiando nuestra lengua y que ya pueden comunicarse en español en un contexto cotidiano-general. El contacto directo con sinohablantes de diversas regiones del país que hablan español es el primer punto en el que nos empezaremos a dar cuenta de las dificultades para aprender nuestra lengua, y, sobre todo, de los errores que comete este colectivo. Para ello, ha sido necesario hablar en nuestra lengua con un número de aprendientes considerable. Preferiblemente, se recomienda haber interactuado con individuos que estén estudiando el idioma en un contexto universitario. Esta consideración nos ha sido de utilidad hacia la elaboración de nuestro trabajo de investigación.

Cuando estudiamos las peculiaridades de los individuos sinohablantes del norte de China, no solo lo hicimos en función de su lengua, sino que, además, nos sumergimos en el estudio y en el análisis de sus peculiaridades culturales, y, en particular, nos centramos en los aspectos relacionados con la comunicación no verbal (por ejemplo, los actos cinéticos y la proxémica). En estas líneas también han trabajado investigadores como Vargas Urpi (2013: 340-360), Hasler y Friedman (2012: 238-259), Tu (2010: 45-60) y Arrayás Márquez (2010: 45). Aunque este último recoge los parámetros más importantes de los coreanos en lugar de los chinos, podemos nutrirnos de su información al respecto.

⁵ Por medio del *Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* obtuve una beca en la *Universidad Normal de Changchun* (Jilin, R.P.C.). Durante mi estancia, me ha sido posible observar, analizar y aprender el mandarín en su contexto, así como las peculiaridades lingüísticas, comunicativas y culturales de este colectivo. De esta misma manera, he podido llevar a cabo también mis estudios de investigación con el colectivo sinohablante.

Un dato importante que influye en nuestra metodología reside en que los individuos no sabían que eran, por nuestra parte, objetos de estudio, pues si se percatan de ello, no hablarían español con total naturalidad y por tanto no sería posible establecer nuestras primeras conclusiones y observaciones de un modo fiable. Habiendo tenido este aspecto en consideración, pudimos empezar a clasificar los errores cometidos en función de la frecuencia con la que los aprendices los cometían. El número de personas que cometen el mismo error es nuestro primer indicador para establecer la siguiente relación:

Se puede decir que, si casi todos los individuos cometen los mismos errores o presentan las mismas dificultades de carácter lingüístico, entonces el motivo reside en la estructuración de su propia lengua. Por tanto, buscamos en esta fase las causas que implican estas dificultades en la lengua. Estas dificultades y errores son el resultado de los aportes bibliográficos de autores como Yi (2011: 4), Hu (2010: 99-118), Blanco Pena (2009: 92-108), Cortés Moreno (2009), Méndez Marassa (2005), Limei (2010: 153-160) y Cestero (2001: 527), y de los hallazgos particulares propios obtenidos a lo largo de esta investigación.

Nuestro acercamiento a la gramática china nos permitió observar que presentaba estructuras léxicas y gramaticales determinadas (fruto obviamente de su cosmovisión y del escaso cambio que ha sufrido a lo largo del tiempo) que precisamente eran la causa de estos errores en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, descubrimos que los hablantes de mandarín no implementan rasgos gramaticales en los verbos para distinguir el tiempo o la persona (por ejemplo, cada vez que emplean un verbo, al no conjugarse de ninguna forma ni llevar integrados los morfemas de número y persona, lo acompañan de otros complementos para construir lo que se pretende decir). Este es solo uno de los ejemplos elementales que pudimos encontrar, y que nos sirvieron para hallar las razones de este problema particular.

La siguiente fase de nuestro estudio fue el análisis de materiales. Mediante el contacto con los estudiantes de español, encontramos, entre otros recursos didácticos, manuales con los

que estudiaban la lengua – *Español Moderno*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2001 y *Sueña*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2008. Al realizar un análisis, encontramos disparidad en aspectos tales como la metodología o el enfoque, los contenidos de cada uno de los niveles, la presencia o ausencia de contextos reales, de imágenes o de elementos culturales, la inclusión de aspectos hispanoamericanos, la aportación de materiales complementarios (como CD) o la presencia o ausencia de contextos reales o verosímiles. Por supuesto, esta heterogeneidad presenta el aspecto positivo en su naturaleza; no obstante, sin llegar a homogeneizar los manuales, encontramos necesaria una mayor proximidad entre ellos, sobre todo en su enfoque didáctico.

Por medio del estudio de chino como lengua extranjera en este país asiático, nos dimos cuenta de que no solamente se observaba un predominio del enfoque estructuralista, sino que, además, cualquier intento de enfoque comunicativo fracasaba (Sánchez Griñán, 2009: 1).

Cuando observamos cómo estudia este colectivo, notamos la fuerte presencia de este enfoque metodológico constantemente. Esta tendencia llevó entonces a plantearnos si nuestro modelo comunicativo funcionaría o no. Tanto los chinos como los coreanos y japoneses (aunque ambos actualmente lo hacen en menor medida), acostumbran a memorizar de forma sistemática todo lo que aprenden. Esto ocurre también con las estructuras léxicas y gramaticales del español. No obstante, también nos hemos dado cuenta, mediante la práctica docente, de que este colectivo a veces responde bien ante el modelo comunicativo, pero en muchas otras ocasiones no se percibe éxito. Por tanto, podemos afirmar que, en un principio, los sinohablantes son un colectivo al que el aprendizaje bajo el enfoque comunicativo le supone una dificultad en determinados aspectos (Sánchez Griñán, 2008: 571).

Una vez establecidas nuestras primeras conclusiones y resultados, podremos empezar a concebir un material que contemplara ambos enfoques, pero que tuviera un predominio del comunicativo, dado que la respuesta con otros colectivos asiáticos, como el surcoreano, ha sido

positiva. Si sumamos esto al conocimiento de las necesidades lingüísticas concretas del sector (las dificultades y los errores), nos faltaría su aplicación tecnológica. Para averiguar si esto es posible, nos remitimos de nuevo a los manuales y también a su contexto tecnológico.

Con respecto a los manuales, la única tecnología que presentan es un el tradicional CD con las pistas de audio correspondientes a las actividades. A través del escaso aporte tecnológico que nos ofrecen los manuales de ELE utilizados en China, es necesario arriesgar y apostar por lo que la tecnología actual puede ofrecernos en recursos didácticos (por ejemplo, podemos empezar a emplear los *podcasts*).

En nuestro particular, los recursos tecnológicos que empleamos en las aulas chinas fueron, además de los CD de audio adjuntos a los manuales *Sueña 1* y *Sueña 2* (que incorporaban pistas de audio cuyos contenidos se relacionaban con las actividades de las lecciones y de los ámbitos del libro), *podcasts* de audio extraídos de portales específicos de Internet. Estos *podcasts* son archivos de audio descargables en formato MP3 que contienen información relacionada con noticias (por ejemplo, las noticias en línea de las emisoras de radio) o bien pueden contener, a modo de programa narrado, anécdotas o particularidades que pueden sernos de utilidad a la hora de ejercer nuestra labor docente. Los *podcasts* que empleamos nosotros no solamente presentaban estas características, sino que, además, incorporaban, a modo de archivo adjunto también descargable, un pdf con toda la transcripción de los contenidos de dicha pista. Este último aporte fue de mucha utilidad para que los alumnos pudieran hacer un seguimiento de los contenidos en caso de no comprender la información transmitida por el canal auditivo.

Pese a la percepción de que muchos países asiáticos están evolucionando tecnológicamente – podemos incluir Corea, Japón y China, país cuya economía en particular es la segunda mayor del mundo y se expandió más de un 8% en 2012 (Chan, 2013) – este factor no se cumple en todas las áreas, pues, concretamente en este país, se observan lugares en los que el

desarrollo de la tecnología no está aún presente en determinadas áreas, como es el caso de la didáctica (Tiedong, 2013: 39). Los teléfonos móviles, las nuevas aplicaciones y muchos otros inventos sí tienen lugar en este país, pero las limitaciones y restricciones se hacen presentes. Aunque Changchun concretamente no sea una ciudad tecnológicamente desarrollada, hay acceso a ordenadores relativamente modernos y a equipos de reproducción audiovisual, así como a sistemas de comunicación virtual en el aula.

El material didáctico se realizaría tomando como punto de partida el análisis de todos los parámetros explicados con anterioridad. A partir de este punto, necesitaríamos idear actividades que contemplaran todas las principales destrezas del aprendizaje, además del empleo “sutil” de las nuevas tecnologías para crear algunas de ellas. Para elaborar nuestras propuestas didácticas, lo primero que hicimos fue consultar referencias que pudieran servirnos para diseñar las actividades. Por ejemplo, resultaron útiles manuales como “Gente (Ed. Difusión)” , ¿Sabes? (Ed. SGEL)” y algunas propuestas del AVE (Aula Virtual de Español del Centro Virtual Cervantes). Después de consultar todas las referencias, diseñamos las actividades en función de las pautas del MCER y del CVC, para así incluir el vocabulario, las expresiones y los contenidos gramaticales y culturales del nivel seleccionado.

Para realizar nuestro material didáctico, prestaremos atención a las diferentes situaciones comunicativas que puedan aparecer dentro de este contexto de enseñanza y aprendizaje. De la selección de estos contextos para cada propuesta didáctica dependerá cada una de las actividades. Cada una de ellas corresponderá a una situación comunicativa determinada, por lo que sus actividades deberán desarrollar los objetivos dentro del ámbito de la unidad (Por ejemplo, si una unidad trata de una cena en un restaurante, prácticamente todas sus actividades deberán *tematizarse* de acuerdo con los parámetros contextuales de dicha unidad).

1.5. Sujetos del análisis.

Los individuos que hemos utilizado como sujetos de análisis son los 39 estudiantes pertenecientes al segundo curso de español de la Universidad Normal de Changchun. Estos alumnos cursan unos estudios equivalentes a la filología española; sin embargo, solo podemos establecer esta similitud con el grado europeo al remitirnos a las asignaturas que cursan y a los contenidos que se imparten a lo largo de los cuatro años que dura la licenciatura en este centro. Destacamos, pues, que el nombre del grado que cursan es “Español”.

Las edades de los alumnos que hemos utilizado como objetos de estudio oscila entre los veinte y los veintiún años. No hay ningún estudiante que sobrepasara esta edad o fuera menor de veinte años. Aunque todos los alumnos estudian español, muchos de ellos tienen conocimiento de otras lenguas, bien porque pertenecen a minorías étnicas o porque han aprendido otra lengua extranjera con anterioridad (o la siguen adquiriendo al mismo tiempo que aprenden español). La mayoría de los alumnos habla un inglés cuyos conocimientos equivaldrían al nivel A₂ del MCER. Solo un pequeño porcentaje de alumnos posee un mayor rango de conocimientos en esta lengua.

Aproximadamente el 3% de los alumnos pertenece a una minoría étnica. En este caso, pertenecen a las minorías mongol, manchú y coreana. Esto implica que, en algunos casos (no en todos), estos individuos poseen dos lenguas maternas. Obviamente, la primera lengua materna es el mandarín; sin embargo, la segunda lengua materna procede de otra familia lingüística que no comparte el mismo origen que esta. El resto de alumnos procede de la provincia de Jilin (76%) y de otras provincias en las que se hablan otras variedades del mandarín, como las que se aprecian en las provincias de Jilin (mandarín del noroeste o “*dongbeihua*”) y Shandong (mandarín *Jilu* y mandarín *jiaoliao*, entre otras variedades).

El total de alumnos sometidos a estudio es de 39 individuos, de los cuales, 33 son chicas y solo 4 alumnos son chicos. De estos 39 alumnos, 18 de ellos pertenecen al llamado Grupo A y 21 al Grupo B. La propia universidad dividió a los estudiantes de segundo curso en dos grupos fundamentándose en las calificaciones de los exámenes. De este modo, el Grupo A está compuesto por aquellos estudiantes que han obtenido buenas calificaciones. Esta división en grupos ha suscitado que, pese a estar en segundo curso, el nivel de los contenidos impartidos al Grupo B sea inferior, por lo que nos encontramos en una situación anómala a la hora de impartir nuestra enseñanza.

Debemos destacar, en nuestra descripción de los individuos sometidos a estudio, que estos aprendientes poseen diferentes motivaciones. En función de la calificación obtenida en el *Gaokao* (el examen de acceso a la universidad), las posibilidades de optar a estudiar lo que el alumno quiere pueden ser mayores o no. Esto se debe a que, en cierto modo, el sistema ofrece grados y centros de enseñanza en función de la nota obtenida en esta prueba. En nuestro caso, la mayoría de los alumnos que estudian español no lo hacen por gusto, sino porque las circunstancias les han llevado a escoger esta licenciatura. Esto nos sitúa en la tesitura de que muchos de estos aprendientes no tienen la motivación para aprender nuestra lengua. Por otra parte, existe un porcentaje de estudiantes cuya vocación es trabajar con la lengua española. Estos alumnos pretenden dedicarse a la docencia y a la traducción.

Entre las asignaturas que cursan nuestros estudiantes, se encuentran *Gramática Española* (Español Moderno), *Literatura Española e Hispanoamericana*, *Español Audiovisual*, *Español Escrito y Cultura y Sociedad Españolas*, y los manuales que utilizan son *Español Moderno y Sueña I y II*. Para la mayoría de asignaturas impartidas por el profesorado extranjero no existe ningún manual en la actualidad, lo que implica que cada profesor, por separado, elabora su propio proyecto docente y planifica los contenidos que se impartirán en sus asignaturas.

En otras palabras, los alumnos sobre los que fundamentamos nuestro análisis son, en su mayoría, individuos de entre veinte y veintidós años, procedentes del noreste de la República Popular China, de sexo femenino y cuyo perfil académico no es el más sobresaliente. Todos los alumnos pertenecen al segundo año, pero sus niveles son diferentes, por lo que no están expuestos a los mismos contenidos.

A	B	C	D	A	B	C	D
1	M	No	A	19	M	No	B
2	M	Sí	A	20	M	No	B
3	H	No	A	21	M	No	B
4	M	No	A	22	M	No	B
5	M	No	A	23	M	No	B
6	M	No	A	24	M	No	B
7	M	No	A	25	M	No	B
8	M	No	A	26	M	No	B
9	M	No	A	27	M	No	B
10	M	No	A	28	M	No	B
11	M	No	A	29	M	No	B
12	M	No	A	30	H	No	B
13	M	No	A	31	M	No	B
14	H	No	A	32	M	No	B
15	M	No	A	33	M	No	B
16	M	No	A	34	M	No	B
17	M	No	A	35	M	No	B
18	M	No	A	36	M	No	B
				37	M	No	B
				38	M	No	B
				39	H	Sí	B

A: Sujetos de la investigación.
B: Sexo (H/M). **C:** ¿Eres bilingüe? **D:** Grupo al que pertenece el sujeto.

Tabla 1. Datos sobre los sujetos del análisis.

1.6. Estructura de la investigación.

Para llevar a cabo nuestra investigación, necesitaremos primero analizar el perfil de los alumnos universitarios de ELE en la República Popular China. Para ello, además de estudiar la bibliografía al respecto, nos nutriremos de la información que aporten nuestros propios alumnos pertenecientes a los distintos grupos a los que le impartiremos docencia. Más adelante, haremos el balance de estudiantes sinohabantes en los últimos años, y describiremos posteriormente cómo

es la enseñanza “tradicional” de ELE en este centro particular. Para lograr este propósito, asistiremos a las sesiones impartidas por el profesorado chino y analizaremos los factores más relevantes que hayamos encontrado.

Profundizaremos en la metodología aplicada al colectivo de la Universidad Normal de Changchun, y veremos qué métodos de enseñanza tienen, qué recursos utilizan y de qué otras fuentes complementarias se nutren para la docencia. Después, podremos pormenorizar acerca de las dificultades y los problemas con los que se encuentran los estudiantes sinohablantes de ELE. La información al respecto se estructurará en estos grandes grupos:

1. Dificultades metodológicas (enfoques y adaptación en los manuales).
2. Dificultades socioculturales (adaptación, proxémica y kinésica).
3. Dificultades lingüísticas (influencias y errores frecuentes).

Utilizaremos cuestionarios y actividades determinadas para extraer todos estos errores y dificultades y, posteriormente, someterlos a análisis de frecuencia y de naturaleza de los problemas. Las muestras se incluirán en nuestra investigación, así como los resultados que se obtengan del estudio.

Cuando elaborem nuestras propuestas didácticas modelo para solventar los errores, deberán desarrollarse en función de los análisis de las peculiaridades en este sector de aprendices. Se reflejará la información relacionada con las directrices del MCER, así como del Centro Virtual Cervantes. Asimismo, el enfoque será predominantemente comunicativo y por tareas, con actividades que abarquen las destrezas principales y necesarias para el aprendizaje. Se adjuntarán también actividades que recojan exclusivamente las dificultades y el compendio de errores cometidos por este colectivo.

Por último, analizaremos los resultados obtenidos. Veremos qué aspectos positivos se han recogido y qué áreas podemos considerarlas como mejorables. Tras esto, se presentará la bibliografía empleada para nuestro trabajo y se adjuntarán algunos apéndices.

Capítulo 2. Aproximación al estado de la cuestión

2.1. Preliminares

Dedicaremos este capítulo a profundizar en nuestro marco teórico. Para ello, estudiaremos cuáles son las aportaciones de otros investigadores en lo referente a las siguientes áreas de conocimiento que influyen en nuestro análisis de errores⁶, problemas y dificultades que conciernen al colectivo sinohablante de ELE.

En primer lugar, veremos cuáles son los problemas lingüísticos más notables que han puesto de relieve los investigadores, no solamente en el aprendizaje de español como lengua extranjera, sino también en el área del aprendizaje de otras lenguas, como la inglesa.

Tras la exposición de los factores de carácter lingüístico, procederemos a esbozar el perfil del aprendiente chino para mostrar cuáles son los problemas derivados de su naturaleza y de su contexto de aprendizaje. Dentro de este estudio, expondremos cómo es el alumno chino como aprendiente de español y veremos cuáles son los problemas comunicativos que se han detectado en este colectivo.

Por último, cotejaremos cuáles son los enfoques metodológicos que se han ido aplicando a los aprendientes sinohablantes. Para ello, introduciremos las presuposiciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera, veremos cuáles son los problemas que se han detectado en la actitud del docente y del alumno ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, finalmente, indagaremos en qué estrategias metodológicas se han aplicado a este sector y observaremos cómo es el tratamiento del error en estas aulas.

2.2. Dificultades y problemas lingüísticos detectados en el sinohablante.

En este subepígrafe, estudiaremos qué diferentes problemas de carácter lingüístico se han detectado en este grupo de hablantes, y lo haremos en función de las aportaciones realizadas con respecto a las diferentes destrezas del aprendizaje del alumno. Asimismo, debemos hacer

⁶ Podemos nombrar a S. P. Corder (1967-1981) como uno de los artífices más importantes en el modelo de análisis de errores. El análisis de errores (AE) surgió a finales de los años sesenta como una de las teorías implicadas en el aprendizaje de una segunda lengua.

especial hincapié en el motivo por el que hemos realizado dos indagaciones diferentes (en el aprendizaje de español y de otras lenguas extranjeras).

Hemos considerado oportuno estudiar cuáles son los problemas lingüísticos más importantes y frecuentes en los individuos sinohablantes porque, entre otros detalles, aportan datos comunes y otra información que podemos contrastar con la que los expertos han aportado a nuestro campo (Santos Rovira, 2011; López Tapia, 2011; Cortés Moreno, 2005; Méndez Marassa, 2005). Debemos mencionar, también, que algunos de los problemas que se aportan son interdisciplinarios (Roncero Mayor, 2011; Anglada y Zhang, 2012); es decir, no solamente se han apreciado en el desarrollo de una destreza o macrodestreza determinada, sino que han aparecido en el desarrollo de otras.

2.2.1. Problemas lingüísticos en el aprendizaje de español.

A continuación, veremos cuáles han sido los problemas lingüísticos más relevantes que los investigadores han detectado dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras a este grupo de hablantes.

Los primeros problemas que se han detectado en nuestro campo de estudio están relacionados con la fonética. Podemos observar que Chen Zhi (2011: 55, 56) identifica y desarrolla las dificultades fonéticas de los estudiantes chinos. Resalta la dificultad común en la distinción de las oclusivas sonoras y sordas y en la realización de los fonemas vibrantes. Además de estos datos, los resultados de su estudio desvelan que los porcentajes más altos de fonemas mal pronunciados (errores articulatorios) corresponden a las consonantes *k*, *t*, *d* y *r*.

Además de mostrar los resultados de su análisis, explica que estas dificultades se generan debido a tres factores conectados entre sí: el factor lingüístico (falta de costumbre al articular), el personal (el esfuerzo del aprendiente) y el geográfico – este último factor es el que suscita mayor interés, pues, según los resultados de Zhi (2011: 58, 60, 65), los mejores alumnos son de Shanghai y los peores proceden del norte de China. Para explicar el motivo de tal hallazgo se ha

recurrido a que en Shanghai y en sus alrededores se habla el dialecto *wu*, y, a diferencia del mandarín (chino estándar), este dialecto sí diferencia los fonemas [t] [d] y [t^h] (Zhi, 2011; Cao, 2011). Por otra parte, podemos afirmar que la mayoría de estos problemas fonéticos se relacionan también con las interferencias ocasionadas entre la lengua materna del estudiante y el español, dado que el estudiante trata de establecer un sistema de aproximación a la lengua extranjera (Santos Gargallo, 1993, Méndez Marassa, 2005: 12; Cortés Moreno, 2009: 46; Villaescusa, 2009:128). Estas interferencias pueden relacionarse con las transferencias lingüísticas, en las que se reproduce el mismo sistema de la lengua materna en la lengua extranjera (Selinker, 1969, 1972).

Otras dificultades – en este caso errores – apreciados en el colectivo de habla china son las relacionadas con la expresión oral. Virginia de Alba Quiñones (2011) explica de esta manera cómo la competencia conversacional supone una gran dificultad en el alumno chino a la hora de enfrentarse al aprendizaje de nuestra lengua.

El dominio de la competencia conversacional en una lengua distinta de la nativa, es un terreno especialmente inestable para el aprendiz ya que entronca con una serie de conocimientos pragmáticos y discursivos que normalmente no se imparten en las clases de L2; en general, habría que señalar que, desgraciadamente, estos todavía parecen no encontrar hueco en la aulas de ELE” (Alba Quiñones 2011:6).

Alba Quiñones manifiesta la necesidad de enfocar al alumno chino en el dominio de todos aquellos aspectos pragmáticos que, según explica, parecen haberse olvidado. El desarrollo de estas competencias fomentaría en el individuo sinohablante una mejoría, o al menos una estabilidad, en su competencia conversacional.

Otros muchos problemas detectados en estos estudiantes se relacionan con la expresión escrita (entre otras destrezas). En lo relativo a este ámbito, Cassany (2005) reconoce una serie de conocimientos referentes a este ámbito que el aprendiente deberá desarrollar en dos ámbitos: el discursivo y el comunicativo. De esta forma, nos es posible extrapolar la clasificación de

Cassany al tratamiento del error, teniendo en cuenta la adecuación (variedad dialectal y registro en el que se exprese el alumno), la coherencia (organización adecuada de la estructura para cumplir con las funciones comunicativas adecuadas), la cohesión (mediante el uso adecuado de los mecanismos léxicos), la corrección gramatical (usando adecuadamente los conocimientos relativos a la ortografía, morfología y sintaxis) y la variación y el estilo (aquí evaluamos la capacidad expresiva y el estilo del texto emitido por el estudiante).

Cuando analizamos cuáles son los factores lingüísticos que afectan al colectivo sinohablante a la hora de aprender español como lengua extranjera, Nian Liu (2012: 54) es, sin duda, un referente que debemos tener en cuenta. A partir de su análisis exhaustivo de los errores que se producen en este ámbito, podemos extraer las siguientes facetas:

En primer lugar, Liu saca a la luz las dificultades de carácter gráfico. Destaca que los estudiantes chinos omiten con mucha frecuencia la mayúscula cuando pretenden escribir nombres propios o topónimos. Un ejemplo que ilustra esto es el de las oraciones del tipo “*La cultura de china*”. La investigadora explica que estos errores son debidos a que, en la lengua china, no existen distinciones gráficas de este tipo; sin embargo, en otras ocasiones, y cuando colocan una mayúscula donde no debe haberla (como en los gentilios, por ejemplo), Liu explica que estos errores se deben a las interferencias cometidas entre el inglés y el español.

El segundo tipo de error gráfico que cometen estos aprendientes reside en el cambio de letras por confusión de sonidos. Como explicamos anteriormente, el sistema fonético del mandarín “estándar” no ofrece distinciones entre algunos sonidos del español; por ello, el hablante chino comete errores del tipo “*esto es bonido*” y “*lo hice porge me lo dijiste*”. Liu (2012: 55) explica que estos problemas se deben a factores interlinguales. Por ello, hay interferencia entre el mandarín y el español. Asimismo, como indicamos con anterioridad, este es uno de los errores que pueden extrapolarse al plano de la expresión oral, pues el hablante chino no diferencia fonéticamente estos rasgos.

El segundo lugar lo ocupan los errores gramaticales. Liu detectó que más del 19% de los errores que halló en sus muestras fueron debidos a los artículos. La omisión del artículo es el problema más frecuente, seguido por la adición errónea (“*Yo no tengo el miedo a...*”) y por la confusión entre el artículo determinado y el indeterminado. Este mismo problema lo detectó Vázquez (1991:18) en sus estudiantes. Liu (2012) y Gelormini-Lezama y Almor (2010) señalan, como otro tipo de error gramatical, la omisión de los pronombres. Resulta también frecuente que los aprendientes chinos omitan pronombres y, por ejemplo, emitan cláusulas de esta naturaleza: “*El niño pone la ropa para la fiesta*”.

Seguidamente, Liu (2012: 60) explica que, debido a la naturaleza de la lengua china y a sus características sintácticas y morfológicas, los hablantes presentan problemas similares en el uso de las preposiciones. Las omiten cuando no deben omitirlas, las añaden cuando no corresponde su adición, y, lo que es más relevante, cambian las preposiciones, sobre todo, sustituyen “de” por “en” y por “a”.

A continuación, se muestra otro problema, el del uso de los tiempos verbales. Como sabemos, las características del idioma chino no incluyen conjugación verbal ni morfemas de tiempo, modo y aspecto. Liu (2012: 62) explica que, cuando los alumnos sinohablantes emiten un texto en pasado, mezclan las formas del pretérito con las del presente, y ello origina una línea temporal desorganizada. La confusión es similar al emplear los diferentes modos entre sí, sobre todo cuando utilizan el modo subjuntivo. Entre los problemas derivados de los verbos, también se encuentra la omisión del verbo “ser”. La lengua materna del estudiante es la causante de este tipo de errores, pues el mandarín no posee verbos copulativos, sino que omite esta unidad (en mandarín, “*ella es guapa*” se dice “*ella guapa*”).

Nos percatamos de que existe otra serie de problemas lingüísticos detectados en este colectivo, los cuales radican en la confusión entre el adjetivo y el sustantivo. Este fenómeno también se debe a las interferencias continuas entre el español y la lengua materna del

aprendiente, pues, en mandarín, muchas palabras son intercategoriales; es decir, una misma unidad puede cambiar de categoría gramatical sin variar su forma. El mal uso de los adverbios como “también” y “tampoco” forman parte de este compendio de interferencias lingüísticas entre ambos sistemas, así como otros problemas menos frecuentes, como la concordancia de género y número y ciertos errores léxicos puntuales.

El último problema detectado por Nian Liu que nos suscita un particular interés es el de la repetición innecesaria. En mandarín, las unidades se agrupan, generalmente, por parejas, de tal forma que los verbos como “comer”, “dormir” o “pasear”, por ejemplo, se combinan de esta manera: “*comer* (吃)” + “*comida* (饭)” = “*comer* (吃饭)”. En muchas ocasiones, el hablante chino no se percató de que, en español, este sistema no es así. Resulta redundante e innecesario; sin embargo, debido a esta interferencia, el aprendiente comete errores de redundancia y enuncia oraciones como “*Vamos mañana a comer comida*”. Podemos añadir a esta aportación que, en mandarín, esta duplicidad surge *intercategorialmente*, por lo que podemos observar que incluso si combinamos una preposición con un verbo surge otro verbo que, traducido literalmente al español, sería redundante o carecería de sentido. En el plano oral, muchos estudiantes de nuestro centro cometen errores debidos a este fenómeno, y obtenemos muestras como la siguiente:

“*Vamos a salir (a) ir a comer comida*” (“我们一起出去吃饭”, donde “出” es “salir” y “去” es “ir”, y ambas unidades dan lugar al verbo “ir”).

Este es solo un ejemplo ilustrativo; sin embargo, podemos ver diferentes resultados en función de las combinaciones que surgen en la lengua china. El fenómeno más complejo aparece cuando se combinan tres unidades que componen un solo significado gramatical (como por ejemplo un verbo, una preposición y otro verbo).

2.2.2. Dificultades lingüísticas en la adquisición de otra lengua extranjera.

En el ámbito de la identificación de dificultades de carácter lingüístico que se han encontrado en los hablantes de mandarín a la hora de aprender la lengua inglesa, Guo (2008)

expone que la confusión en el género gramatical es el primer problema grave encontrado en este colectivo. En el idioma chino (en nuestro caso, el mandarín), no existen proformas equivalentes a *he/she* o a *his/her*. Cuando un aprendiente chino comienza a adquirir esta lengua extranjera, olvidan, con mucha frecuencia, el uso adecuado de estas estructuras, incluso, cuando las emplean, suelen confundir el género y aplican el masculino para el femenino y viceversa.

Otro error común apreciado por Guo (2008) se fundamenta en la confusión que tiene el alumno chino ante el singular y el plural. En la lengua china no existe este morfema de número, y esto suscita que el aprendiente cometa, en inglés, errores como “*hay muchos gato*”. Aunque en las fases iniciales del aprendizaje de español se aprecian errores del mismo tipo, debemos decir que, en nuestro idioma, estos no se han apreciado con la misma frecuencia que con el inglés; no obstante, ambas lenguas extranjeras (el inglés y el español) conservan esta similitud desde el punto de vista del aprendiente chino.

Guo (2008) continúa su análisis de los errores más frecuentes hallados en este grupo de hablantes con otro fenómeno que sucede con la misma frecuencia que con el español. Este problema es el de la conjugación verbal (Guo, 2008; Swan y Smith, 2001). La gramática china no contempla conjugaciones verbales de ningún tipo. Simplemente, cuando se quiere expresar una noción en el tiempo, se añaden partículas o adverbios a la estructura, pero el verbo no sufre alteraciones o modificaciones de ningún tipo. Cuando el hablante chino comienza a aprender inglés como lengua extranjera, omite la conjugación verbal. En este particular (en el caso del aprendizaje del inglés), se observa que el aprendiente omite la “s” de la tercera persona del singular en la conjugación para el presente. En los tiempos pasados, sobre todo con los verbos irregulares, el aprendiente no los conjuga, sino que los reproduce en su forma infinitiva o en presente. Un ejemplo de ello es “*Yesterday I go*” (“*Ayer voy*”).

La omisión e inserción de artículos es otro de los problemas más graves que muestra el colectivo sinohablante a la hora de aprender la lengua inglesa. En mandarín, no existe ninguna

muestra gramatical equivalente al artículo. Para los sinohablantes, no es necesario mostrar un artículo, porque la estructura o el contexto ya aportan estas nociones. Por eso, cuando decimos en mandarín “*Yo voy a tienda*”, ya se infiere el significado gramatical relativo a lo determinado y singular. A raíz de este fenómeno, podemos ejemplificar un error muy común: “*He likes mountain*” (“*Le gusta montaña*”). La omisión del artículo no es lo único que observamos en nuestro particular; además de esto, apreciamos confusiones en el morfemas de género: “*Quiero la mapa*”.

Las preposiciones son otro de los objetos de error en el inglés. En la lengua china no se aprecian las preposiciones con la misma intensidad gramatical que con la lengua inglesa; por eso, independientemente de que a cualquier hablante no nativo de inglés le cueste trabajo asimilar estas nociones, el colectivo sinohablante ha mostrado una mayor dificultad ante este problema. Por ello, Guo (2008) recoge muestras que enfatizan las confusiones entre “*in*” y “*at*”. Desde nuestra perspectiva, también se han observado errores en las preposiciones; sin embargo, estos errores son más frecuentes en el terreno de la adición y la omisión preposicional.

Swan (2001) aporta a nuestra investigación nociones de interés acerca de qué tipos de errores cometen los hablantes de mandarín a la hora de enfrentarse por escrito a la lengua inglesa. En este caso, analiza los siete tipos de errores cometidos en el campo referente a la expresión escrita. El primer error se ubica en la confusión del morfema de género. Cuando el aprendiente emite textos escritos, es frecuente observar que, al igual que como ilustró Guo (2008), suceden errores relacionados con el empleo del masculino en el femenino y viceversa. Sobre todo, se ha contabilizado una gran cantidad de errores cuando el alumno se refiere al género femenino (sucede con más frecuencia que en el masculino. El estudiante utiliza “*he*” y “*him*” en lugar de “*she*” o “*her*”).

El segundo problema detectado en la escritura reside en el uso de los plurales. El estudiante chino, al escribir, confunde de manera frecuente el singular y el plural, puesto que,

como notificamos anteriormente, el idioma chino (el mandarín) no posee estas marcas gramaticales. Reiteramos, asimismo, que, en el caso del aprendizaje del español como lengua extranjera, estos problemas no se aprecian con la misma gravedad ni frecuencia, ni siquiera en las composiciones escritas de los estudiantes.

La tercera dificultad también coincide con el análisis de Guo, pues hablamos del mal uso de las preposiciones en el texto. Swan (2001) añade que el indicador que origina la confusión preposicional en los aprendientes chinos reside en la palabra “在” (“zai4”), que significa, entre otras nociones, “en”, o, en inglés, “in” y “at”.

El siguiente problema presentado por Swan es el de la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. El autor coincide con Guo en que el estudiante chino omite la conjugación verbal, y, por tanto, se salta las normas de concordancia, originando un problema gramatical. Tanto el cuarto problema citado por Swan como el quinto, se relacionan con el verbo, pues también ha observado que este colectivo omite o confunde los tiempos verbales, y esto es debido a la ausencia de esta gramática en la estructura de la lengua del aprendiente.

El sexto problema identificado por Swan (2001) contempla que, cuando el alumno emite textos escritos, inserta artículos inapropiados o los omite. Este fenómeno surge con la misma frecuencia que con la emisión de textos orales. En el caso de la lengua inglesa, el alumno produce los siguientes tipos de errores: “*He loves going to city*” / “*I have to lose the weight*”. Si comparamos estos ejemplos con errores equivalentes en español, el resultado sería el siguiente: “*Le encanta ir a ciudad.*” / “*Tengo que perder el peso.*”

El séptimo y último problema que Swan ha detectado tiene una naturaleza diferente. Se trata de la confusión entre el nombre y el apellido del hablante no nativo. En la cultura china, el apellido siempre se ubica en primer lugar, puesto que es el “nombre de la familia”. Por tanto, si una persona se llama “*Liu Li De*”, para nosotros, los occidentales, su nombre es “*Li De Liu*”. Este problema también se aprecia en el aprendizaje de la lengua española; no obstante,

solamente sucede en casos puntuales, cuando el alumno se expresa oralmente y en las fases iniciales de su aprendizaje. Podemos decir que esta confusión particular también la tenemos nosotros, pues, en ocasiones, desconocemos cuál puede ser el apellido y cuáles los nombres de esa persona.

En lo que respecta al análisis de las dificultades de los alumnos chinos a la hora de aprender otra lengua extranjera, podemos recurrir a las aportaciones de Ming (2009) en lo referente al aprendizaje del inglés y a los problemas percibidos en la comprensión textual. El autor halló los siguientes errores, denominados por él como “tangibles”:

- Errores léxicos y sintácticos: en el uso y en la colocación de las preposiciones y de los artículos.
- Dificultades a la hora de comprender ironías y estructuras con significados múltiples.
- Mal uso de las expresiones anafóricas e incompreensión de estas.

Ming (2009) concluye con que estos errores encontrados dificultan la lectura y hacen que el aprendiente no comprenda el mensaje. Las incompreensiones parciales originan en el alumno chino un bloqueo que le impide continuar. Este fenómeno hace que el sujeto, de algún modo, no utilice las estrategias de razonamiento necesarias para comprender el contenido de la muestra sin necesidad de entender todas las unidades.

En esta misma línea (pero en la enseñanza del inglés a alumnos chinos de instituto de enseñanza secundaria) hace sus aportaciones Song (2011). En su campo, analiza los errores léxicos de los estudiantes, y encuentra los siguientes impedimentos, de los que extrae los porcentajes que se muestran a continuación (Song, 2011: 29):

- Errores de carácter léxico: 98,19%. De los cuales:
 - Formales (confusión entre unidades): 46,89%.
 - Mal uso de las unidades en el discurso: 14,71%.
 - Problemas de colocación (sintácticos): 38,39%.

Otros investigadores chinos, como Fan (2004) y Hong (2002), aportan que los errores de colocación entre las diferentes unidades en la oración es motivo de preocupación, ya que estos fenómenos aparecen con demasiada frecuencia; asimismo, Hong (2002) añade que existen tres causas principales por las cuales los estudiantes chinos cometen esta clase de errores. Esas causas son: las influencias negativas del mandarín, el almacenamiento (memorización) de las unidades léxicas por separado, y las técnicas de aprendizaje inadecuadas de las diferentes unidades léxicas.

Por último, en lo relativo a las dificultades de carácter lingüístico que se han observado en los estudiantes chinos de inglés como segunda lengua, Wu (2004) y Swan y Smith (2001) resaltan las dificultades de pronunciación y entonación y muchos problemas gramaticales concernientes a los adverbios de tiempo y a la conjugación verbal.

2.3. Perfil del aprendiente chino y problemas derivados.

A partir del perfil del aprendiente chino, o, podemos decir, del dibujo de su personalidad, nos es posible detectar problemas de carácter comunicativo y sociocultural. Cuando nos encontramos con un estudiante que posee unas características culturales y una metodología de aprendizaje muy diferentes, y su propia naturaleza hace del proceso de enseñanza-aprendizaje una tarea ardua y, en ocasiones, impracticable, debemos analizar cuáles son los componentes de la naturaleza del aprendiente para ver sus peculiaridades y darnos cuenta de por qué se producen estas dificultades y este tipo de “choques culturales”. A continuación analizaremos cuál es el perfil de “aprendiente sinohablante” con el que los investigadores trabajan y en función de los

cuales realizan cambios metodológicos en sus labores de enseñanza ,y, con posterioridad, estudiaremos cuáles son los problemas comunicativos y socioculturales que experimentan estos individuos en las aulas.

2.3.1. Perfil predeterminado del alumno chino como aprendiz de español como lengua extranjera.

El hecho de que los aprendientes sinohablantes estudien otra lengua, que no sea el español, como lengua extranjera o como segunda lengua, también se considera relevante en lo que respecta a nuestra investigación, pues en estos estudios se hallan aportaciones que conciernen al colectivo sinohablante y a sus dificultades. Asimismo, estas áreas también nos permiten, de alguna manera, dibujar el perfil del alumno chino como aprendiz de una lengua extranjera. Muchos de los resultados obtenidos por otros investigadores pueden usarse como referencia e incluso como análisis comparativo, pues encontraremos parámetros comunes a todos los hablantes de mandarín que estudian tanto inglés como español u otras lenguas a modo de idioma extranjero o segundo idioma.

Chan (1992) expone cuáles son los factores de contraste entre la sociedad occidental y la sociedad china. Explica que los individuos chinos son indirectos, implícitos y no verbales, mientras que los occidentales son opuestos. También resalta la falta de espontaneidad que tienen los individuos chinos, frente a la naturalidad y espontaneidad que puede apreciarse en el colectivo occidental. Añade, entre otras cosas, que los individuos chinos controlan más sus emociones y, por tanto, no son tan expresivos como sus compañeros occidentales.

En cuanto al análisis del perfil del aprendiz sinohablante, podemos llevar a nuestro campo la información que presenta George Walker (2010) en su apartado “La geografía del pensamiento”. Walker realiza un análisis de los factores que no son compatibles entre los individuos procedentes de culturas distintas, y, aunque en este particular analiza las aplicaciones del Bachillerato Internacional (IB), resulta procedente traer sus nociones a nuestro campo de estudio.

Walker (2010) expone que cada grupo de individuos pertenece a un entorno determinado, posee sus propias tradiciones, su propia cosmovisión y valores que se adentran en la individualidad de cada aprendiente. Expone que las diferencias cognitivas existentes entre, por ejemplo, los individuos de Europa y los de Asia Oriental, son tan fuertes que resultaría imposible – e impropio por muchos factores – implantar un sistema común de enseñanza-aprendizaje basado exclusivamente en las características de un grupo cultural. En otras palabras, y dicho a nuestro modo, no sería viable implementar con éxito una metodología europea a los aprendientes sinohablantes porque poseen diferencias intrínsecas que ya son parte de una naturaleza que no se puede cambiar.

Con respecto a las diferencias cognitivas, Walker (2010: 6) exhibe un ejemplo de que estas diferencias son notables. El ejemplo consiste en enseñar a los sujetos (un niño chino y otro estadounidense) una imagen de una vaca, un pato y césped. El estudiante chino relacionó la vaca con el césped y el estadounidense relacionó ambos animales. Este estudio demostró que los individuos chinos establecen relaciones que se alejan de las taxonómicas.

Walker (2010: 6) concluye su aportación con que las diferencias entre los diferentes individuos y colectivos pertenecientes a nacionalidades distintas son tantas y tan profundas que, entre muchos motivos, se deben a factores como la preferencia de la individualidad (en occidente) frente a la armonía y la confluencia (oriente). El individuo oriental ve el mundo en términos holísticos (ven gran parte del terreno), mientras que el occidental lo hace de manera analítica y atomística (ven los componentes como entes diferenciados).

2.3.2. Problemas comunicativos y socioculturales del alumnado chino.

Cuando analizamos los problemas comunicativos que han detectado los investigadores en el colectivo sinohablante de ELE, resulta oportuno destacar el análisis que hace Soledad Couto de aquellos aspectos culturalmente “difíciles” que poseen estos aprendientes y que afectan a la

comunicación (debemos matizar que la autora no pretende diferenciar entre lo bueno y lo malo, sino entre lo positivo y lo que debe tenerse en cuenta).

Couto (2008: 186) explica, a partir de sus experiencias en este sector, que los alumnos chinos son muy curiosos y solidarios entre ellos, y se comportan como una gran familia. La autora fundamenta este hecho en la educación colectivista que han recibido. Ahora bien, entre aquellos aspectos que la autora indica como “puntos que deben tenerse en cuenta”, encontramos la poca participación del estudiante y el silencio como muestra de obediencia hacia el profesor. Culturalmente, los alumnos chinos ven al docente como una figura llena de sabiduría cuyos conocimientos deben acatarse y recibirse. La ausencia de participación y el silencio de los alumnos son, según Soledad Couto, los problemas culturales que originan más choques, y, por tanto, son los más difíciles de superar.

Otro aspecto que señala Soledad Couto como difícil es la falta de iniciativa personal que tiene el alumno. Resulta complicado negociar con los estudiantes los contenidos de las asignaturas, pues nunca cuestionan ningún dato expresado por el profesor. Este problema tanto cultural como comunicativo supone una dificultad seria, pues, a priori, no podremos detectar si hay algún problema entre el alumnado y el docente. Couto (2008: 186) expone que, para solucionar estas dificultades, el profesor debe ofrecer la oportunidad al aprendiente para, fuera de la clase, poder expresarse de forma más íntima y personal.

Se puede decir que el descubrimiento y el posterior análisis de los errores derivados de los problemas socioculturales tuvo lugar tras los años sesenta, cuando la psicolingüística introdujo el análisis de los procesos que intervenían en la adquisición del lenguaje, llegando a la conclusión de que, para que se produjera un acto de habla, debe haber un contexto sociocultural determinado (Álvarez Baz, 2012: 51); no obstante, hasta los años ochenta, estos conceptos no cobraron la importancia merecida, pues no se habían aplicado aún al campo de la pedagogía (López García, 2002). Además de la psicolingüística, la psicología cognitiva estudió los procesos

mentales por los que viaja el sujeto para obtener, a través del entorno, los conocimientos del mundo. Por último, otro importante papel en el análisis de estos errores lo tuvo la sociolingüística al analizar el lenguaje cual sistema de signos en un contexto social – teoría de los actos de habla (Austin, 1962; J. R. Searle, 1969 y 1976).

Antes de profundizar en los errores socioculturales, definiremos los conceptos de “problema”, “error” y “dificultad”. Podemos entender un problema como una situación preocupante que surge con determinados errores, un error se traduciría en el hecho de tener un concepto equivocado, y, por último, una dificultad podemos concebirla como cualquier contrariedad que impida al aprendiente llevar a cabo la producción textual (una dificultad no siempre se considerará como un error) (DRAE, 2013).

Los errores socioculturales se manifiestan de forma muy similar en muchos países asiáticos. Por ejemplo, en Vietnam sucede exactamente lo mismo que en países como Malasia y la República Popular China, entornos pedagógicos en los que no solo no se solventan estos errores, sino que su aparición y relevancia son fruto de las sesiones centradas en el profesor como figura controladora, dominante y autoritaria, en las que no hay cabida para las prácticas en grupo y, en cierto modo, el “autoaprendizaje” (Rodríguez Esteller, 2009: 94).

Aquí es interesante el reconocimiento que hace Sally Chan (1999) en cuanto a los parámetros socioculturales que “sacan a relucir” los “defectos” del colectivo sinohablante no solo en lo referente al aprendizaje colaborativo, sino también al rechazo de una metodología diferente de aprendizaje. Reconoce, incluso, que existe una falta de creatividad en el alumnado chino. También aporta que, ante todas estas dificultades, el profesor occidental debe entender cuáles son los factores culturales del alumnado para ayudarles a pasar por este trance. Aquí, el docente debe, de algún modo, empatizar culturalmente con el alumno chino y debe diseñar programas educativos que, sin imponer forzosamente un modelo occidental, se adecue a las necesidades de los aprendientes.

Cuando abordamos el aprendizaje colaborativo como un problema analizado desde el punto de vista sociocultural, debemos destacar que, por mucho que el profesor pretenda por todos los medios que los aprendientes chinos trabajen en equipo, siempre surgirán varios obstáculos que se traducirán en un rechazo a que estos alumnos practiquen o realicen actividades colaborativas y se expresen en público. Este fenómeno tiene sus causas en el sistema educativo al que se les ha expuesto a lo largo de su vida académica, pues se ha fundamentado en la pasividad del alumno. El aprendiente solamente se dedica a escuchar y no participa en las sesiones. Además, el rango del profesor en la clase muestra un autoritarismo que da lugar a que los aprendientes no participen (Roncero Mayor, 2011: 40). Aunque en algunos casos se ha conseguido que los alumnos chinos trabajen en grupo con resultados visiblemente positivos, aún es una realidad distante el hecho de que este tipo de actividades se normalice y pueda realizarse con la misma naturalidad que aquellas que requieren una participación individual.

Maximiano Cortés (2001: 7) nos habla acerca de las interferencias culturales que surgen entre los aprendientes de Taiwán, cuya situación es perfectamente comparable con la de la China Continental. Como interferencias principales, destaca el autor, entre otros, los siguientes errores socioculturales (como resultado de la carencia de habilidades interculturales⁷ del individuo):

1. Preguntar a un desconocido por cuestiones personales, como su estado civil o su sueldo.
2. Pedir el turno de palabra con el puño cerrado en lugar de con la mano abierta.
3. Restarle importancia a los halagos.
4. Referirse a uno mismo señalando a la nariz en lugar de al corazón.

⁷ Entendemos por *habilidades interculturales* todas las estrategias que conforman la lengua como comportamiento intercultural. La lengua se observa, en este ámbito, como una herramienta para desarrollar nuestras acciones interculturales (Vez Jeremías, 2001: 139)

El análisis de los errores interculturales es un factor clave para mejorar nuestro enfoque didáctico y para darnos cuenta de que su influencia en la comunicación es más que notable. La competencia sociocultural es esencial para acceder a otros modos de organizar y expresar la experiencia, así como de interaccionar (v. Van Ek, 1986:59).

Otro aporte destacable relacionado con las dificultades de carácter sociocultural en el alumnado chino, que podemos extraer de Soledad Couto en lo relativo a las dificultades socioculturales del sinohablante, es el desarrollo de las actividades en el aula. Culturalmente, el contexto de aprendizaje chino es muy diferente al de otros tipos de alumnos. En la metodología de enseñanza predominan las actividades individuales y controladas. La personalidad del alumno y la influencia de las tradiciones en él ocasionan un silencio y un desarrollo de las destrezas individual; no obstante, Couto (2008: 189) destaca que, cuando se realizan cambios en la tipología de las actividades, los alumnos suelen responder satisfactoriamente y logran adaptarse a una metodología de aprendizaje cooperativo.

Soledad Couto concluye sus aportaciones afirmando que los alumnos chinos no aprenden de manera diferente al resto de estudiantes, sino que se les enseña de forma distinta. Las metodologías se alejan entonces del propio aprendizaje de la lengua. El enfoque comunicativo puede utilizarse con éxito en las aulas, pero lo más importante no es ver que enfoque se adapta mejor, sino resaltar las cualidades positivas del alumno y mejorar las no tan positivas.

Como problema comunicativo añadido, podemos nombrar la kinésica y la proxémica como factor destacable en el alumnado chino. Como sabemos, ambas disciplinas estudian la comunicación (no verbal) desde perspectivas que han llevado a los investigadores de ELE en el colectivo de habla china a detectar problemas relacionados con estas áreas.

En los aspectos relacionados con la kinésica, se menciona que los estudiantes chinos sonríen con más frecuencia que los occidentales cuando encuentran dificultades para expresarse, sin embargo, evitan todo contacto visual con el profesor o, como ellos lo ven, con la figura

autoritaria. En el área de la proxémica, Wu (2004) explica que los estudiantes chinos tienen una esfera personal más cerrada que los occidentales. Esto significa que la distancia entre dos individuos es menor en la sociedad china. Resulta, cuanto menos, curioso el hecho de que el aprendiente chino tenga dificultades para expresarse ante un profesor; sin embargo, la distancia que guardan es menor que entre los alumnos occidentales.

Como sabemos, los problemas comunicativos de los alumnos chinos están estrechamente relacionados con su entorno cultural, pues se desenvuelven en función del aprendizaje de las pautas culturales del sinohablante. Carmen Muñoz Moreno (2010) analiza las dificultades generales que poseen los alumnos chinos que cursan primaria en España. Entre estas dificultades, se encuentran los problemas de carácter cultural. Muñoz Moreno (2010: 6) explica que, entre los rasgos principales de los alumnos chinos, se distinguen el silencio, el intento de evitar no molestar en el aula y escuchar al docente sin interrumpir. Además de esto, los alumnos chinos no muestran sus sentimientos y siempre sonríen, incluso en las situaciones incómodas. También son unos trabajadores sistemáticos. Son respetuosos, disciplinados, obedientes y fundamentan su aprendizaje en la memorización y en la repetición.

Partiendo de estas características culturales, Muñoz Moreno (2010: 13) explica que sus estudiantes chinos se ven extremadamente condicionados por sus peculiaridades socioculturales a la hora de aprender español, por lo que se originan dificultades que llevan al docente a rediseñar una metodología de aprendizaje, pues la de los alumnos españoles no funciona y no es equiparable a la de este colectivo. Debemos destacar que, en este estadio – la enseñanza primaria – el aprendiente aún es muy joven y no se siente aún completamente integrado en la sociedad española. Esto origina más dificultades añadidas que se escapan de la propia enseñanza del español; no obstante, podemos hacer un análisis comparativo entre ambos tipos de individuos sinohablantes (los estudiantes de primaria y los universitarios), pues, en general, poseen los

mismos problemas socioculturales y comunicativos a la hora de aprender español como lengua extranjera.

Como último apunte relacionado con los problemas socioculturales que experimenta el alumno chino, podemos añadir la situación de estos aprendientes a un contexto de enseñanza en nuestro país. Resulta interesante el aporte de Pérez Milans (2008) en lo relativo a las políticas de integración de los alumnos extranjeros a un modelo occidental. El autor no solo incluye a los alumnos sinohablantes, sino a todos los alumnos extranjeros que aprenden español en España, en una misma aula. Pone como ejemplo que estos alumnos experimentan problemas culturales debido a una falsa política de integración en la que, de manera contradictoria, se pretende homogeneizar a todos los alumnos extranjeros dentro de un contexto idealizado de multiculturalidad. Pérez Milans (2008: 65) afirma que, en el ámbito de la enseñanza de ELE a los inmigrantes (incluidos los alumnos chinos que residen en España) se ejerce una política de “asimilación” cultural, en lugar de una política de integración. Por ello, podemos observar que algunas veces la “política metodológica” de los docentes ocasiona conflictos interculturales y genera, por decirlo de algún modo, inadaptaciones del alumno extranjero a un contexto cultural diferente.

2.3.3. Influencias externas en la enseñanza al estudiante chino.

Otro rasgo que podemos detectar en nuestro perfil del estudiante chino reside en las influencias que se ejercen sobre su educación. Como todo individuo, el estudiante chino también tiene valores, una visión del mundo y la concepción de lo que está bien y lo que está mal; sin embargo, podemos decir que la gran disparidad reside en cuál es el agente que, en cierto modo, “instruye” al aprendiente chino en estos valores. Pérez-Miláns (2011) introduce estas influencias en el contexto de enseñanza dentro de un colegio. Tras sus experiencias vividas en este ámbito, explica que el alumno chino se ve fuertemente influido por el contexto político en el que está inmerso el país. Desde que se iniciara la reforma cultural liderada por el PCC (Partido

Comunista Chino), Pérez-Miláns (2011: 181-183) explica que la influencia de esta formación política se hace notable no solo en los contenidos de la enseñanza, sino en todos los aspectos de la vida de los estudiantes, los cuales influyen notablemente en la creación de valores. Uno de los ejemplos que ilustra el autor al respecto es el de las producciones textuales de los alumnos, cuyos contenidos están claramente influidos por el contexto político, e incluso se llegó a apreciar que los alumnos calificaban conceptos como “positivos/buenos” o “negativos/malos” de la misma manera en la que la propaganda política presente exponía los mismos valores.

Otro detalle que aporta Pérez-Miláns (2011) es el de la polarización que los individuos chinos hacen entre China y Occidente. Construyen su sistema social y educativo fundamentándose en esta dicotomía, cuyos principios se reflejaron desde el momento de la aceptación del autor en el centro. Se interpreta entonces una imagen del individuo occidental como un instrumento o una herramienta que no solo sirve como fuente de aprendizaje lingüístico y cultural, sino también como un instrumento de apoyo, en cierto modo, a los ideales del PCC como influencia directa en el sistema educativo y en los valores de la sociedad. El autor resume su análisis etnográfico del estudiante chino resaltando la importante y siempre presente influencia del Partido en su educación y en sus valores, influencia que condiciona una metodología de enseñanza y de aprendizaje determinada, en gran medida, por esta realidad política.

Entre las influencias externas que reciben los estudiantes chinos, no solamente podemos hablar de su contexto político, sino también de la influencia que ejerce el profesorado en ellos. Aunque estas influencias vienen dadas a su vez por factores sociales y políticos (los valores se transmiten generacionalmente), si analizamos concretamente de qué manera se asimila la figura del profesor en el alumno chino, podemos recurrir al estudio efectuado por Rao (2008), quien contempla estas influencias desde una perspectiva enfocada en los estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera. Atendiendo a sus palabras, Rao (2008: 505) explica que las estrategias

de aprendizaje que poseen los estudiantes chinos no se deben a factores relacionados con sus preferencias o su misma naturaleza, sino a factores relacionados con la influencia y la consiguiente autoridad del docente.

La sociedad china se ha caracterizado por aceptar (y acatar) las figuras autoritarias, y, con ello, sus valores. Esto mismo sucede entre los alumnos y sus profesores. Como los docentes representan la máxima autoridad para ellos (en las aulas), no solamente creen ciegamente en sus contenidos sin cuestionarlos, sino que, además, convierten en suya la metodología tradicionalmente empleada por ellos, rechazando entonces otras formas de aprendizaje que podrían haberles sido más útiles a los alumnos. Rao (2008: 505) pone de manifiesto también que, entre los factores externos que influyen en el aprendizaje del alumno, se encuentra la inmensa presión a la que este es sometido. En este caso, se habla de las pruebas evaluativas o los exámenes. El autor expone que el alumno es capaz de cambiar sus estrategias de aprendizaje influido por estos factores, lo cual le lleva, por ejemplo, a centrarse más en la gramática o en otros aspectos que sabe que aparecerán en estas pruebas. Lo que pretendemos ilustrar con esto es que, debido a estos dos medios externos (profesores o “autoridades” y evaluaciones), el alumno cambia sus estrategias, pero no lo hace voluntariamente, sino forzado por la naturaleza de estos factores.

2.4. Enfoques metodológicos aplicados al estudiante chino.

Aquí comenzaremos introduciendo el concepto BALLI y explicando la importancia que tiene este concepto en el terreno de la lingüística aplicada. Posteriormente, veremos cuáles son los problemas que se han detectado en lo referente a la actitud del profesor y del alumno dentro del ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de ELE.

Tras esto, concluiremos nuestro análisis de enfoques metodológicos aplicados con las estrategias que se han empleado a este colectivo y con el tratamiento del error en las aulas de español como lengua extranjera. Debemos destacar aquí que analizaremos cuál ha sido el

tratamiento del error no solo por parte de los docentes hispanohablantes, sino también veremos cómo han afrontado este hecho los profesores chinos.

2.4.1. Presuposiciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

En este subepígrafe centramos nuestra atención en BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*). Podemos definir BALLI como el inventario en el cual se recogen las asunciones o presuposiciones generales que los estudiantes albergan en lo referente al aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro de un contexto en el que el individuo pretende adquirir una segunda lengua o una lengua extranjera, estas presuposiciones que tiene el estudiante no solamente se relacionan con la naturaleza de la lengua en sí misma, sino también con otros factores externos que posibilitan la aparición de estas asunciones.

Desde que Horvitz (1987) desarrollara el sistema BALLI, esta herramienta de análisis se ha empleado como medio para investigar, entre otros factores, las relaciones existentes entre las presuposiciones del aprendiente y sus aptitudes lingüísticas (Rieger, 2009). Asimismo, este medio ha hecho posible investigar el impacto que produce la cultura del individuo en su aprendizaje, así como su sexo y el empleo de las diferentes estrategias de aprendizaje o de adquisición de la lengua.

El origen de BALLI tuvo lugar a partir de una tormenta de ideas que Horvitz hizo, con la participación de veinticinco docentes de lenguas extranjeras. Los participantes, en esta lluvia de ideas, recopilaron los pensamientos y las ideas que sus estudiantes tenían a la hora de aprender una lengua o de “ser enseñados”. Horvitz agrupó los resultados y, con posterioridad, los clasificó en diferentes áreas para examinar después los resultados mediante el uso de métodos estadísticos (Rieger, 2009). Aunque los resultados mostrados por Horvitz no se centran en el individuo sino en los aprendientes como grupo, podemos aplicar estos parámetros a un escala individual, pues los componentes del análisis son los mismos para ambas dimensiones.

El hecho de tener en cuenta el criterio BALLI en nuestra investigación nos posibilita descubrir que todas estas ideas preconcebidas del alumnado juegan un papel decisivo en el aprendizaje del individuo; en este caso, juegan un importante rol no solamente en el aprendizaje del español como lengua extranjera, sino en la aparición de errores y dificultades que no se detectaron con anterioridad desde el primer momento.

En este punto, podemos conocer los diferentes perfiles de los aprendientes en función de estas presuposiciones. Por ejemplo, podemos distinguir de mejor manera a los estudiantes que muestran interés y son perseverantes en su estudio de aquellos a los que solamente les concierne la obtención de un título. También podemos esbozar el perfil de aquellos estudiantes que están realmente satisfechos con su aprendizaje.

Los resultados positivos tras la aplicación de BALLI en la lingüística aplicada son visibles en diferentes áreas, todas ellas relacionadas con la enseñanza de una segunda lengua y de una lengua extranjera. Las evidencias más relevantes se encuentran en que, las presuposiciones del alumnado, han sido objeto para identificar problemas aptitudinales – concepción de que no todo el mundo es apto para aprender una lengua extranjera, presuposición de que los individuos que saben más de una lengua son más inteligentes que otros – problemas relacionados con cuáles son las dificultades de aprender una lengua extranjera – fluidez oral frente a expresión escrita, sencillez de unas lenguas frente a otras consideradas más complejas – y problemas relacionados con la naturaleza del aprendizaje de una lengua – lugar en el que se aprende la lengua, importancia del vocabulario y la gramática frente a otros patrones.

Otros de los problemas que BALLI ha ayudado a identificar se relacionan con las estrategias de aprendizaje y comunicación – importancia del uso de material original auténtico (escrito en la lengua origen y no traducido), la comunicación con un hablante nativo o no nativo – y con las motivaciones y las expectativas de los aprendientes – relaciones personales con nativos de la lengua que estudian, oportunidades en el mercado laboral, comprensión de la

cultura meta. Podemos destacar que los componentes relacionados con la motivación del individuo son más relevantes a la hora de tenerlos en cuenta para la aplicación de BALLI, pues, en muchas ocasiones, los deseos del individuo (sus motivaciones) no solo son lo prioritario, sino que repercutirán en la superación de las dificultades que encuentre el aprendiente. Teniendo en cuenta BALLI, podemos afirmar que el profesor comprenderá mejor a sus alumnos, y, de esta manera, se logrará un acercamiento sensible por parte del docente hacia el estudiante (Cotterall, 1999).

2.4.2. Complicaciones detectadas en la actitud del docente y del alumno.

Man Fat Wu (2004) nos aporta los resultados de sus investigaciones realizadas a estudiantes chinos que aprenden inglés como segunda lengua. Explica que, entre los problemas a los que el alumnado chino se enfrenta, encontramos el derivado de la organización social. A raíz de la pasividad de los estudiantes detectada en las aulas de inglés, y su evidente falta de iniciativa, Wu explica que el profesor siempre es concebido como una figura autoritaria y dominante. Asimismo, esta situación es extrapolada a la organización jerárquica, siendo el profesor en este caso una figura cuya categoría social está por encima de la del alumno. Wu va más allá y compara esta realidad con el confucianismo, corriente que enfatiza la jerarquía de las relaciones y el colectivismo.

Wu (2004) continúa su aportación explicando que el resultado de esta estructura social en el colectivo chino ha originado que estos individuos no expresen (o lo hagan con poca frecuencia) sus emociones o sus sentimientos. Esta actitud hermética se puede trasladar a las aulas, en las que el estudiante rara vez o nunca mostrará sus sentimientos ni empatizará con el profesor u otros compañeros. Estas pautas de conducta nos ayudan a esbozar el perfil psicológico del alumnado, y también nos ayuda a comprender por qué tienen muchas dificultades.

Wu (2004) aporta también algunas observaciones relacionadas con la actitud del profesor ante los problemas que surgen en el colectivo chino. Resalta la importancia de la comprensión.

El docente tiene que entender al alumno. Debe ponerse en su lugar para comprender las causas de sus dificultades y así comprender, en cierto modo, cómo es la sociedad a la que pertenece el aprendiente. El docente no solo se enfrenta a los alumnos como agentes a quienes corregir errores o enseñar, sino también a individuos que no comparten su misma visión del mundo.

Cuando hablamos de la actitud del profesor en el aula, podemos estudiar también cuál es la actitud del profesor chino hacia el alumno extranjero. En este caso, podemos hablar de las diferentes actitudes de los docentes que imparten chino hacia sus estudiantes y, como ejemplo de lo que sucede en este ámbito (opuesto al nuestro con los alumnos chinos), nos remitiremos a la investigación realizada por Yongbing Liu (2008) en las aulas de mandarín como lengua extranjera de Singapur. Liu estudia las intervenciones entre los docentes chinos y los estudiantes y, de este modo, encuentra parámetros de conducta en los profesores que, en muchos casos, dificultan e incluso impiden que el alumno aprenda. Las interacciones entre los profesores y los alumnos se llevan a cabo en un contexto conductista, en el que el profesor lleva la voz cantante en todo momento y no deja al alumno expresarse durante las mismas franjas de tiempo. El docente, incluso, habla en exceso (2008: 88) y convierte al alumno en un ente pasivo, sin posibilidades ni tiempo suficiente para que pueda expresarse. Esto origina entonces una carencia de oportunidades para el aprendiente.

Liu (2008: 100) continúa aportando que, tras este problema, los estudiantes demandan que la enseñanza no se centre en el profesor, sino en ellos, pues necesitan más oportunidades para expresarse, intervenir y, en definitiva, aprender activamente. Entre las conclusiones de Liu se encuentran dos comportamientos opuestos que conciernen al profesorado chino una vez se han dado cuenta de esta problemática. Por una parte, algunos docentes se han percatado de que esto sucede y han tratado de cambiar la metodología de enseñanza con el fin de ofrecer más oportunidades al aprendiente; no obstante, no todos los profesores tomaron las mismas medidas, pues no todos reconocieron el problema y, sin opción a cambio, continuaron ejerciendo una

metodología conductista que, a efectos del autor, impidió que el profesor se percatara de que la calidad de la enseñanza podría haber experimentado una mejoría notable.

La actitud del profesor en el aula no solo repercute en el aprendizaje del alumno y en la calidad de la enseñanza. También influye en las motivaciones de los estudiantes. Cuando la relación entre el profesor y los alumnos no es cercana, los aprendientes no disfrutan, pues la dinámica que se crea no es motivadora y, por tanto, hace que el alumno pierda interés por el aprendizaje. Ashley Ruesh *et al.* (2011) explican que la actitud del profesor en el aula condiciona el aprendizaje del alumno, y esto se debe a que, en función de dicho comportamiento, se creará una dinámica más o menos agradable, fluida o participativa que, en todos los casos, repercutirá en la motivación del estudiante. No todas las actividades que se realizan durante las sesiones son igual de motivadoras para los aprendientes. Esto sucede porque la naturaleza (o la metodología) del aprendizaje es diferente en función del contexto sociocultural al que pertenezca el profesor o el estudiante (2011: 24). Los autores, tras su análisis de los factores que relacionan la actitud del profesor, el ambiente creado y la motivación del alumno, concluyen con que el profesor debe lograr una atmósfera de aprendizaje amena y relajada, en la que el aprendizaje de los alumnos se fundamente en la mejora de las macroestrategias mediante actividades que les estimulen y les motiven.

2.4.3. Estrategias metodológicas aplicadas a la enseñanza de ELE al colectivo sinohablante.

Cortés Moreno (2009: 10, 12) presenta “la enseñanza del español como lengua extranjera en China” como el problema principal, debido a las dificultades existentes. Su análisis nos muestra que, en primer lugar, debe establecerse una relación armoniosa entre todos los agentes que influyen en el proceso instructivo (sociedad, centro docente, padres, profesor, empatía, alumno, compañeros...). En segundo lugar, debemos plantearnos una serie de cuestiones generales referentes al campo de la didáctica (por ejemplo, cuáles son los requisitos más importantes que debe tener el docente).

Otros puntos que Maximiano Cortés (2009: 12) comenta residen en que el hecho de que al docente le falte experiencia no solo no es motivo de ansiedad sino que no debería suponer un factor detonante para que surja el problema. No obstante, sí podrá surgir una dificultad o un problema cuando el profesor no fomente, al mismo tiempo que instruye, el desarrollo integral-cognitivo y afectivo del alumno, o cuando sea el alumno quien no “ponga de su parte” en lo referente a la relación empática con el docente. Los contenidos, la metodología y todos los demás campos que incluye Maximiano Cortés se someten también a evaluación, pues considera que, para analizar los problemas y las dificultades, debemos plantearnos una serie de preguntas relacionadas con todas las áreas que los circundan.

Shen Yi (2011:1) no analiza las dificultades ni los problemas de los aprendientes chinos, pero sí centra su investigación en sus estrategias de aprendizaje. En este sentido, sí nos interesa relacionar su información con el hecho de cometer errores determinados. Tras analizar la clasificación de estrategias de Cervero y Pichardo (2000)⁸, incluidas por Shen Yi, es posible percatarnos de que, debido a ellas, el alumno tenderá a cometer determinados errores, o tenderá a aprender determinados conceptos de forma más o menos difícil.

Arrayás Márquez (2010), por su parte, señala que, tanto para la enseñanza y el aprendizaje de *ELE* como para la enseñanza del *español de los negocios*, es indispensable incluir elementos culturales en la docencia de nuestra lengua. Para comprender un idioma es necesario establecer un nexo indivisible entre lengua y cultura, por lo que es imprescindible establecer contrastes entre la cultura del individuo y la del mundo hispánico. La competencia comunicativa tiene también un papel relevante e indispensable en la enseñanza, al igual que la competencia sociocultural – la cual se refiere a la capacidad que tiene la persona para usar una lengua determinada relacionando la actividad lingüística con los conocimientos propios de una

⁸ Como breve apunte que podemos realizar acerca de la taxonomía de Cervero y Pichardo (2000), podemos comentar que las estrategias de aprendizaje se dividen en varias secciones en función del tipo de adquisición del conocimiento. Por ello, obtenemos las estrategias directas (memorísticas, cognitivas, compensatorias o de comunicación), indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

comunidad de habla. Incluye elementos léxicos y otros elementos no verbales de expresión (CVC, 2013). El aprendiz no solamente debe aprender la lengua en sí, sino además, las convenciones y las normas que rigen los actos de habla. Una comunicación efectiva no se producirá si no se tienen en consideración estos componentes.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, hay que tener en cuenta, entre otros muchos factores, los criterios de “demanda”, “destinatarios” y “docentes”. La demanda podrá variar en función de los destinatarios. No siempre tendremos que enfrentarnos a una docencia de español en su vertiente general. En ocasiones deberemos impartir lo que conocemos como Español para Fines Específicos, que bien puede ser un español de negocios, de ciencias de la salud, de zoología (o de cualquier otra especialidad que se demande). En cuanto a los docentes, estos deberán estar especializados en el tipo de EFE que deban impartir (Calvi, 2004).

El autor concluye con el análisis del enfoque por tareas en la didáctica de ELE a cualquier sector. Este enfoque supone aspectos novedosos que comprimen objetivos, contenidos y evaluación, y facilita una metodología en la que los aprendices sean activos y tan participativos como el profesor. También deberán integrarse aspectos como la comunicación no verbal, el análisis de estereotipos y el tratamiento de los malentendidos interculturales entre los surcoreanos y los españoles e hispanoamericanos.

2.4.4. El tratamiento del error en la enseñanza de ELE al individuo sinohablante.

Durante el proceso de enseñanza de una lengua extranjera – o de una segunda lengua – nos hemos preguntado en qué medida influye el error en los alumnos y si podemos considerar el error⁹ como algo positivo o adverso. Partiendo de la realidad en la que todos los alumnos cometen inevitablemente errores al expresarse en otra lengua, y al no poder negar la existencia de este fenómeno que se produce de manera continuada en el hablante, tanto estudiantes como profesores abordan esta cuestión de diferentes maneras. Por una parte, muchos alumnos, sobre

⁹ Empleamos este término para referirnos a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de una lengua meta (Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes).

todo aprendientes en el contexto sinohablante, consideran el error como algo perjudicial y actúan en consecuencia. O bien expresan la mínima información, o bien optan por el silencio. Otros alumnos, sin embargo, logran atravesar esa difícil barrera y optan por continuar la comunicación, pues son conscientes de que pueden aprovechar sus errores y convertirlos en herramientas para subsanarlos.

Aunque sepamos que, en nuestro contexto de enseñanza, el silencio es la reacción más común y esperada, los docentes han mostrado, a lo largo del tiempo, puntos de vista y criterios de corrección tan diferentes como las culturas china y española. Muchos docentes chinos (y asiáticos) abordan este problema rechazando el error, y, por tanto, clasificando este fenómeno como “malo” o “incómodo” que debe evitarse. Otros docentes optan por la corrección del error en el acto; sin embargo, tratan el fenómeno como algo negativo y no se percatan de que este error puede utilizarse como ejemplo positivo para el aprendizaje (si se percatan de ello, podemos decir que muy rara vez aplican esta última praxis, sino que continúan tachando el error meramente).

Aunque muchas son las actitudes que tanto alumnos como profesores tienen con respecto a la comisión de errores, desde nuestro punto de vista podemos hacernos varias preguntas al respecto: ¿cuál es la mejor manera de actuar y por qué? ¿debe depender nuestra actuación de la personalidad del alumno?. De lo que sí nos hemos podido percatar es de que la reacción cuasi-unánime de los aprendientes se debe a factores relacionados con su contexto de aprendizaje, en el que, desde la antigüedad, el patrón común de actuación docente se ha sustentado en el castigo ante el error mediante la amonestación verbal (Méndez Marassa, 2013).

Podemos decir que, por lo general, muchos expertos occidentales abogan por adquirir una postura fundamentada en el uso del error como un medio de corrección. Sabemos que, para el alumno, el aprendizaje de una lengua es un proceso difícil que requiere mucho esfuerzo, y obviamente el sujeto se enfrenta de manera continua al desconocimiento y a nuevos conceptos.

El docente juega un papel fundamental no solo como profesional de la enseñanza, sino también como vehículo para ayudar al aprendiente a superar sus dificultades (Collantes Cortina, 2012).

Por muy ardua que parezca la tarea, dada la angustia del aprendiente cuando comete un error (Astolfi, 2004), debemos hacer ver al alumno chino, desde el primer momento (e insistir en ello las veces que sean necesarias), que los errores cometidos son algo común, frecuente y absolutamente natural, a la par que ilustrativos y, en ocasiones, divertidos (Fernández, 1997), y forman parte del proceso biológico del aprendizaje. Debemos comprender que un error es una eventualidad inevitable (Burt y Kiparsky, 1972) y característicamente “biológica”; es decir, al no ser perfectos, el error surge como una faceta más de nuestra naturaleza humana. Una vez admitida esta realidad, deberemos hacer que el estudiante procese el error de la manera más conveniente para su aprendizaje. Aquí también está presente la labor del profesor.

Si entramos en esta dinámica y, a diferencia de la mayoría del profesorado chino, optamos por utilizar el error como herramienta de corrección o subsanación tanto de este como de otros errores y futuras dificultades, debemos tener en cuenta en qué medida podemos corregir al aprendiente. Es importante no obsesionarse con corregir cada estructura que el alumno realice incorrectamente, pues nuestra pretensión no es ni agobiarle ni evaluarle. Nuestro propósito es que los estudiantes aprendan. Para ello, es muy importante obviar algunos errores por el momento y centrarse en corregir solo los que consideremos más relevantes (López Rodríguez, 2007). Con ello facilitaremos que el alumno continúe comunicando sus ideas sin que se le interrumpa demasiadas veces, pues, cuando se es exhaustivo con las correcciones, muchos estudiantes olvidan ideas o matices y se interrumpe la comunicación. La subsanación de errores en el aula no tiene por qué oponerse a la comunicación (Méndez, 2008).

El docente debe tratar de elaborar una lista de los errores más frecuentes e importantes cometidos por sus alumnos, para que, con el paso del tiempo, ellos presten más atención a lo que deben corregir y puedan sistematizar reglas que aún no han logrado interiorizar. Otro punto

importante a la hora de enfrentarse al error es el hecho de que los alumnos puedan tener autonomía para corregirse por sí mismos y aprender de sus dificultades – en ningún momento el docente debe imponer su metodología ni sus criterios de corrección en el alumno (Corder, 1967). Aunque este proceso lleva más tiempo, el docente debe hacer ver al alumno que este no se encuentra siempre en una situación en la que el profesor es el protagonista, sino que él también es el protagonista de su aprendizaje. El autoaprendizaje contempla también el tratamiento y la corrección de errores, e incluso se puede ir un poco más lejos y crear situaciones en las que los alumnos corrijan los errores de otros con total naturalidad y, por supuesto, con respeto y de manera instructiva.

El papel del profesor en el tratamiento del error durante las actividades desarrolladas en el aula se divide en tres roles diferentes (Brean y Candlin, 1981). El primero consiste en actuar como un facilitador del proceso comunicativo. El segundo papel es el de actuar como un participante independiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El tercer rol que puede desempeñar el docente es el de observador. En esta fase, el profesor no intervendrá, pero sí tratará los errores cometidos por los alumnos con posterioridad. Sea cual sea el papel que desempeñe el docente a la hora de tratar los errores en clase, lo que debe tener presente es que siempre debe existir un estímulo que genere un interés en el alumno por expresarse y entablar comunicación (Johnson y Morrow, 1981: 12).

Como podemos observar, el error se puede tratar de diferentes maneras en función de cómo es el alumno o de cómo es el docente. Entre los métodos de corrección podemos incluir la corrección etiquetada¹⁰ y, además de esto, la “corrección directa” y la “corrección indirecta” (Collantes Cortina, 2012). La corrección directa se fundamenta en señalar claramente el error que ha cometido el alumno. Por ejemplo, una ilustración de ello sería la siguiente corrección:

¹⁰ La corrección etiquetada (Ribas Moliné, 2004) consiste en identificar el error y clasificarlo mediante el empleo de etiquetas para después repararlo. Atendiendo a este criterio, un ejemplo de este método de corrección sería el siguiente: “Madrid es ↗ ciudad muy grande” – Donde ↗ significa “omisión del artículo”.

“La casa de mi madre es **blance→a.**”

Por su parte, la corrección indirecta consiste en indicarle al alumno que hay un fallo, pero no corregírselo. El aprendiente deberá percatarse del error y el docente le invitará a intentar corregirlo. De esta manera, se potenciarán las habilidades relacionadas con el razonamiento y la deducción. Un ejemplo gráfico de una corrección indirecta sería el siguiente:

“La casa de mi madre es **blanco.**”

Podemos decir que, ante la comisión de errores, el docente es el que debe decidir cómo enfocar su tratamiento de la mejor manera para que el estudiante aprenda; no obstante, dentro de la metodología comunicativa de la enseñanza se considera óptimo (es decir, se recomienda) adoptar la postura anteriormente expuesta, pues es el enfoque que mejores y más rápidos resultados ha mostrado en la enseñanza de lenguas. Asimismo, también debemos tratar de que el alumno no se vea afectado negativamente por cometer un error – éticamente, el docente no debería permitir que el error repercuta negativamente en el aprendizaje del alumno, aunque para ello deba ejercer de “psicólogo”, como es el caso de los aprendientes sinohablantes.

Además de la identificación de los errores concretos cometidos por los aprendientes sinohablantes del norte de China y sus dificultades específicas, centramos también nuestra atención en el tratamiento del error. Es natural que el estudiante cometa errores a la hora de expresarse en una lengua con la que este no está familiarizado, como es el caso del español como lengua extranjera. El problema aquí reside en cómo debemos tratar estos errores. ¿Debemos ignorarlos? ¿Debemos corregirlos?. En cualquier caso, debemos siempre considerarlos, pues dicha consideración será determinante para el éxito o el fracaso en el aprendizaje (Vázquez, 1992). Si optamos por la segunda opción, podemos plantearnos en qué medida debemos ejercer nuestras correcciones con el fin de que el sujeto continúe expresando sus ideas sin ocasionarle un

efecto negativo. Collantes Cortina (2012) explica que el tratamiento del error es, como pauta de actuación, un aspecto en el que no siempre los docentes saben cómo actuar.

El primer paso que el docente debe realizar antes de proceder a tratar el error en el estudiante es conocer en profundidad cuáles son estos problemas que surgen frecuentemente en función del nivel en el que se encuentre el individuo. Cuando tengamos claro este esquema, entonces comenzaremos a estudiar cuál es la mejor manera de tratar estas dificultades. Cuando el docente emplea la corrección del error, este debe hacerlo con el propósito de que no se repita, sin embargo, en el profesor no recae solamente la responsabilidad de la corrección. El aprendiente debe ser consciente de ello de la misma forma, e incluso debe llegar a ser capaz de autocorregirse en el futuro. El papel del profesor es hacer de sus alumnos seres autónomos que sean capaces de aprender por sí mismos. En este punto, el docente se convertiría en una figura que guiaría al estudiante (protagonista) en el camino del conocimiento (Collantes Cortina, 2012:18). El tratamiento del error es un aspecto tan importante como el estudio del error *per se*. Cuando procedemos a corregir el error en el proceso de aprendizaje del alumno, debemos actuar en función de las diferentes áreas en las que se encuentran las destrezas del alumno (como la expresión escrita, oral, etc.).

Sánchez Griñán (2009: 3), por su parte, va más lejos en lo que se refiere al aprendizaje del alumno chino. Expone dos realidades bien diferentes, que son “la cultura china de aprendizaje” y “las condiciones del entorno de enseñanza”. Explica que el hecho de que la sociedad china sea pasiva, obediente y conformista *per se* es una falsa concepción de la realidad. Lo que reside tras la conducta del aprendiz es el miedo al castigo. Cuando el aprendiente no hace preguntas, no cuestiona la información del manual ni del docente, o se muestra callado, no se debe a su verdadera cultura, sino a las condiciones impuestas por el entorno de la enseñanza. Esta sería, en su desarrollo, una de las claves que explicarían la carencia (o no) de divergencia de ideas y de opiniones directas o indirectas.

Para poder tratar los errores que aparecen cuando el aprendiente emite un texto de forma oral, debemos tener en cuenta que, tras el esfuerzo cognitivo que se emplea, se encuentran patrones como el hecho de decir lo que se pretende y presentar la información en un periodo breve de tiempo. A este esfuerzo, hay que añadirle el hecho de que los problemas que encontramos en esta área son lingüísticos y, también, psicológicos. Desde una perspectiva lingüística, nos resulta posible clasificar los errores del aprendiente en estas destrezas; no obstante, desde el punto de vista psicológico, la identificación de problemas se escapa de nuestras manos.

Brown (2001) clasifica los factores de error lingüísticos de la siguiente manera:

- Cadena hablada (fluidez durante la emisión del texto).
- Redundancia (conocimiento de este recurso para expresarse con claridad).
- Empleo de formas reducidas (uso de contracciones, elisiones y demás medios relacionados).
- Variación de la expresividad (comienzos erróneos, dislocaciones, retrocesos y expresiones de apoyo, entre otros recursos).
- Lenguaje coloquial (conocimiento y uso del lenguaje informal, etc.).
- Tiempo elocutivo (aquí debe tenerse en cuenta la velocidad en la que el hablante nativo emite el discurso. La rapidez es un obstáculo para el alumno).
- Aspectos prosódicos (el acento y la entonación. En este caso, podemos incluir aquí las diferentes variedades del español a las que se enfrenta el aprendiente).
- Interacción (reglas de interacción entre el interlocutor y el aprendiente. Esta dificultad reside, en el estudiante de español, en factores como el desconocimiento de cuáles son los códigos de comunicación entre los hablantes de español – como fórmulas, turnos de palabra, etc.).

Si realizamos un análisis psicológico en la comisión de errores de carácter exclusivamente oral en el alumno chino, podemos percatarnos de que el miedo a hacer el ridículo o a que le castiguen es el protagonista, y supone el factor estrella que hace que el aprendiente se reprima y opte por el silencio. Esta situación es claramente apreciable cuando el interlocutor es nativo o, si no lo es, domina la lengua en mayor medida que el hablante. Algunas de las soluciones que se aportan para solventar este problema residen en la elaboración de comunicados públicos, representar roles, hablar espontáneamente o incluso cantar (Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas, 2002: 61).

Aunque se ofrecen soluciones para tratar estas dificultades, debemos destacar que suponen, en su práctica, un ejercicio de entrenamiento, cuyo propósito es que el individuo pierda el temor a expresarse. Cabe destacar que, en el colectivo sinohablante, esta es, sin duda, una de las tareas más duras a las que el profesor se enfrenta, y esto no es solamente debido al contexto en el que se ha educado el alumno, sino también es debido a que el docente, por lo general, presta más atención a los errores de carácter lingüístico que a las dificultades relacionadas con patrones psicológicos o de conducta.

Dentro del ámbito del tratamiento del error y de sus correcciones, otro aporte relevante es el de la negociación con el aprendiente (Collantes Cortina, 2012: 32). Para que el alumno comprenda la finalidad de nuestro propósito y adopte una actuación beneficiosa en consecuencia, debemos explicarle bien al sujeto cuáles son las pautas que queremos llevar a cabo para la corrección. En ocasiones, este proceso de negociación con el alumno es difícil, pues no siempre va a comprender nuestros criterios durante la primera ocasión (Edge, 1989). En este punto, no debemos olvidar que el alumno debe convertirse en alguien autosuficiente no solo para autocorregirse, sino para que comprenda y acepte *motu proprio* sus dificultades y las diferentes vías para tratar el error en su proceso de aprendizaje.

Collantes Cortina concluye su análisis particular sobre el tratamiento de los errores mediante la aportación de las siguientes nociones, las cuales nos son de utilidad y consideramos oportuno tener en cuenta para identificar los errores y las dificultades, tratar estos problemas y desarrollar las competencias necesarias en el alumno con respecto a estos hechos:

El error es algo fundamental y normal y que ocurre dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Tenemos que verlo como algo positivo y así se lo tenemos que mostrar a nuestros alumnos desde el primer día de clase. [...] En clase convivimos con el error muy a menudo y a veces tenemos que intentar en la medida de lo posible anticiparnos a él. [...] Es muy importante que el profesor no se obsesione con la corrección y quiera corregirlo absolutamente todo. Debemos ser selectivos y ver lo que nuestros alumnos necesitan para su aprendizaje y conociendo esas necesidades de nuestros alumnos, podremos en la medida de lo posible anticiparnos a los errores. El tono de voz que tenemos que usar a la hora de corregir debe ser el adecuado y en ningún momento recriminatorio. Con ello evitaremos que el alumno busque estrategias para evitar los errores que comete. Debemos fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de los compañeros y de este modo, conseguir erradicar los errores, es decir, debemos fomentar la autocorrección (2012:38).

García-Heras Muñoz (2004) trata también la actitud del profesor a la hora de tratar y corregir los errores en el aprendizaje, aunque desde una perspectiva inversa, pues aplica sus conocimientos en el área del inglés como lengua extranjera. Expone que, aunque existen diferentes criterios y puntos de vista acerca del tratamiento del error en el aula, esta realidad ha ido evolucionando con el tiempo, y los docentes toman conciencia de ello; no obstante, explica que aún queda mucho por hacer, pues, aunque la predisposición del profesor sea buena, no siempre aplica sus criterios, bien por falta de tiempo o bien por otros factores.

García-Heras Muñoz (2004:10) explica que si adoptamos una postura en la que se corrija cada uno de los errores cometidos por el estudiante, no se dispondrá de tiempo para llevar a cabo otras áreas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debemos buscar un punto intermedio en el que la corrección y el tratamiento de los errores no se exceda en protagonismo. Debemos avanzar en todas las destrezas posibles a la hora de abordar una lengua, y, para ello, debemos distribuir nuestro tiempo.

En investigaciones realizadas en otros contextos, se propone que ante estudiantes

plurilingües se tenga en cuenta, a la hora del aprendizaje del léxico, lo siguiente (Aparicio y Lavour, 2014: 181):

It is highly possible that the importance of language switching depends on the temporal delay between the target and the preceding trial. It seems that language switching elicits a higher cost when the target word activates the language node presented in the dominant language, and this activation requires an inhibition of the language node from the non-dominant language previously activated. The asymmetry is based on the assumption that lexical representations from L1 have a higher level of residual activation compared to L2 and L3, due to its frequency of usage. Consequently, L1 words generate more bottom-up activation to the L1 language node compared to L2 and L3 towards the corresponding language node. Moreover, the cost associated with language switching is more important between L2 and L3, because these two languages have a strong level of asymmetry, indicated by a massive slowdown of processing.

García-Heras Muñoz (2004) continúa profundizando en el tratamiento del error, y aporta la noción de que el aprendiz ha de ser capaz de encontrar lo que está mal, por sí solo o mediante indicaciones. Lo que nunca debemos dejar que suceda es que el alumno evite cometer errores; es decir, que, ante la idea de poder cometer algún error, el aprendiente se abstenga de expresarse. Los ejercicios que se deben presentar al estudiante no deben ser excesivamente guiados; asimismo, el alumno debe tener la posibilidad de crear por sí mismo, con el fin de que desarrolle su creatividad y evolucione intelectualmente.

Debemos implicar al alumno en el proceso de autocorrección (Sierra Martínez, 1999; Vázquez, 1999, 2009) y hacerle partícipe de su propio aprendizaje, sin descuidar por ello nuestra presencia como docentes, pues también debemos revisar lo que el alumno corrige. Por otra parte, las correcciones oportunas deben hacerse lo antes posible para que el aprendiente no olvide sus errores y retenga las correcciones. Cuanto menor sea el tiempo en corregirse un error, mayor será la eficacia de la actividad y mejores serán los resultados en el estudiante (García-Heras Muñoz, 2004: 11).

Como tratamiento del error en la expresión escrita del alumno chino, Collantes Cortina (2012) y Cassany (1993) nos aportan sus experiencias y sus consejos. Las siguientes

aportaciones nos servirán de ejemplos para ilustrar cuáles son los pasos que el alumno deberá realizar para que pueda lograr un autoaprendizaje sin necesidad de que el docente sea el conductor o protagonista de su proceso adquisitivo de la lengua extranjera. En primer lugar, el docente tiene la posibilidad de hacer que los alumnos intercambien sus textos entre ellos para que se corrijan sin que lo haga el profesor. De esta manera, no solamente fomentamos el autoaprendizaje, sino que, además, conseguimos que el alumno se percate de que puede tratar de autocorregirse cuando se lo proponga (Collantes Cortina, 2012:22). Aquí es importante destacar que el error es visto como una herramienta útil y no como algo negativo (Sierra Martínez, 1999). Tras el procedimiento descrito, es muy importante que el aprendiente observe y revise las correcciones que le ha hecho a su compañero. Cuando el alumno procede a este análisis, se percata de muchos de los errores que él mismo ha cometido o ha podido cometer. Por supuesto, el profesor debe re-correr y revisar el texto en la fase final, para entregárselo de nuevo al alumno.

Cassany (1993) nos da una serie de consejos e indicaciones que podemos tener en consideración con el fin de ayudar al alumnado a corregir sus errores:

- Debemos corregir solamente los errores de los que el alumno pueda aprender.
- Debemos tratar el error cuando el alumno haya emitido el texto¹¹ recientemente.
- Si es posible, debemos corregir las versiones anteriores del texto.
- El profesor no debe hacer todo el trabajo de corrección.
- El profesor debe instruir de forma concreta y con una finalidad práctica.
- El docente debe darle tiempo a los alumnos para que comenten sus correcciones.
- Si es posible, el docente debe tratar el error con el alumno de forma individual.
- El docente debe facilitar instrumentos que permitan al alumno autocorregirse.

¹¹ Cuando hablamos de un “texto”, nos referimos tanto a las producciones escritas como a las orales, ya que un texto se define como el *enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos* (DRAE, 2014).

- Debemos asegurarnos de que la calidad de la corrección sea buena.
- Debemos emplear la corrección como recurso didáctico.

Como conclusión en nuestra aproximación al estado de la cuestión, podemos decir que hemos recogido los aportes más relevantes en lo que respecta al error en el aprendiente y a las dificultades que este experimenta, tanto lingüísticas como derivadas de factores externos, y no solamente hemos recogido análisis en el campo de la enseñanza de ELE, sino que, además, hemos añadido, a modo de análisis comparativo, cuáles son las dificultades que experimenta este colectivo cuando aprende inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, también hemos recopilado las voces más notables que nos aportan sus particulares puntos de vista en lo relativo al tratamiento del error y a la actitud del docente y del estudiante. La naturaleza de estas aportaciones nos ayuda a esbozar un esquema que comprende los errores lingüísticos, los problemas extralingüísticos del alumno, el tratamiento del error en el aula y las aplicaciones, a nuestro campo de ELE, de la enseñanza de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua al colectivo sinohablante.

Finalmente, podemos traducir cómo debe ser el tratamiento del error de la siguiente manera: “*Es cierto que la corrección es fundamental, pero también lo es la forma en que esta se hace* (Díaz Lazo, 2014: 5)”.

**Capítulo 3. Perfil del alumnado universitario de español como lengua extranjera en la
República Popular China: estudio de un caso**

3.1. Estudiantes de español.

Los alumnos universitarios en este país son, por lo general, oriundos de la República Popular China y de territorios como Macao, Hong Kong y Taiwán; no obstante, una minoría de estos estudiantes también procede de Mongolia Interior. Las mujeres ocupan un elevado porcentaje de las plazas en todos los centros con respecto a los hombres, y este fenómeno se hace más notable con el paso del tiempo (The World Bank, 2006).

En cuanto al número de alumnos por grupo o por curso, este suele variar en gran medida en función del año en el que cursan sus titulaciones. En el caso particular de los centros que imparten español como lengua extranjera (como la Universidad Normal de Changchun), los alumnos que estudian el equivalente al nivel A₁ (MCER), pueden superar con facilidad los cuarenta individuos; sin embargo, los grupos más avanzados, como los que se encuentran entre los niveles A₂ y B₁, se componen generalmente de quince a veinte alumnos. La estructura nunca varía: en las primeras filas se sientan los mejores estudiantes del grupo. A partir de ellos se puede apreciar un degradado hasta las últimas filas, donde se encuentran los más rezagados.

Una de las características que podríamos destacar de cada uno de los grupos es la presencia de uno o varios delegados. Los alumnos más aventajados de cada clase se responsabilizan de que el profesor reciba toda la información pertinente con respecto a cualquier cambio en la agenda; asimismo, también asumen labores relacionadas con la facilitación de medios y materiales para la clase (llaves del aula, acceso a los recursos audiovisuales, etc.). También toman el control del orden en el aula, del cumplimiento de las normas y de otras tareas secundarias, como el reparto de los horarios, de los apuntes o el comunicado de algunas noticias importantes, entre otras.

Las costumbres de los alumnos universitarios chinos son, en algunos aspectos, diferentes de las del español. Por ejemplo, en muchas ocasiones duermen en el aula si están cansados, o incluso hablan entre ellos y utilizan el teléfono móvil para chatear; no obstante, no está permitido

ni que hagan esto ni que coman en el aula. A veces, algunos profesores permiten beber agua, refrescos o té. En general, como los estudiantes son obedientes y bastante disciplinados (en su mayoría puntuales, aplicados y formales), se les permite cierta libertad, pero, al mismo tiempo, necesitan la presencia de un individuo que represente un mínimo de autoritarismo. Recordemos que en la República Popular China, el profesor representa la máxima autoridad (He, 2008). De esta manera, se consigue que los individuos no adquieran demasiada confianza ni familiaridad excesiva durante las sesiones.

Los horarios de los alumnos chinos difieren, en su estructura, de los españoles. Cada clase dura una hora y treinta minutos, y, tras la primera, las demás sesiones comienzan en los minutos 45 y 55. Las clases se agrupan en tres franjas horarias que a su vez se dividen en cinco grupos de clases. El período de descanso principal comienza aproximadamente a las once de la mañana (cuando los estudiantes y profesores almuerzan). A lo largo de la tarde hay algunas clases y actividades extracurriculares. Otra característica de su horario es que el sábado es un día lectivo. Los domingos previos a un día festivo o a las vacaciones también son lectivos, tanto para ellos como para los profesores y estudiantes extranjeros. En cuanto a los horarios laborales del profesorado, se alcanzaban en el pasado las sesenta horas; no obstante, como fruto de las reformas y del desarrollo económico que está experimentando el país, se ha establecido – aunque de forma relativa – un horario laboral de cuarenta horas semanales y sábado y domingo como días de descanso (Rovetta Dubinsky, 2013).

El alumnado universitario chino recibe diferentes clases de español como lengua extranjera en función de las distintas competencias generales que se trabajan. Hay sesiones en las que se emplea un manual, pero hay otras franjas dedicadas en exclusiva a la expresión oral (con monólogos, diálogos o juegos de rol a partir de determinadas situaciones comunicativas) o al desarrollo de la comprensión auditiva – mediante el empleo de recursos de audio (canciones...) y

vídeo (largometrajes en español sin subtitulación u ocasionalmente con subtítulos en español o en mandarín).

En lo que respecta a la participación en clase, esta es una de las principales áreas que se evalúan; sin embargo, pese a su relevancia, muchos alumnos no participan demasiado o, dicho de otro modo, no se involucran en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo. Esto se debe a que están acostumbrados a recibir clases en las que la participación del sujeto brilla por su ausencia. El docente conduce toda la clase y ocasiona en los alumnos un efecto de aprendizaje pasivo. Cuando los estudiantes se ven forzados a participar, sienten vergüenza, y, en muchas ocasiones, no responden o no participan en la actividad por temor a errar (Cai, 2003). Para un profesor extranjero, este es un aspecto muy relevante que influye de manera notable durante la actividad docente; en especial, supone una verdadera pesadilla a la hora de enfrentarse a una sesión de español oral de noventa minutos ante un grupo de aproximadamente cuarenta individuos – este es el ratio normal en las clases de la República Popular China, cuyo número de estudiantes por aula es el más alto del mundo (OECD, 2001: 392).

El hecho de que el alumno sinohablante no participe (o no lo haga con frecuencia) durante las sesiones se debe, entre varios factores, a la soledad y al silencio que esta implica. A diferencia de los estudiantes pertenecientes a otros lugares del mundo, los alumnos sinohablantes están acostumbrados a realizar muchas actividades de su vida diaria en solitario¹², como estudiar, comer o incluso entretenerse, y esta peculiaridad ha llevado a algunos investigadores a preguntarse si estas características del aprendiente condicionan factores como su bienestar, su participación o la exteriorización de sus emociones. Tras la detección de la soledad en este individuo y sus implicaciones extrapolables a su adaptación sociocultural, Wang y Sung (2009:92) encontraron que los individuos chinos, al realizar muchas tareas de forma individual,

¹² Aunque esta realidad pueda parecer contradictoria, ya que en su momento hablamos del colectivismo (2.3.2.), no lo es, pues pese a la gran familia que componen los estudiantes chinos, esta relación no incluye el plano personal (ni todas las áreas afectivas), y, por tanto, es explicable que estos estudiantes realicen la mayoría de sus actividades diarias (como estudiar) en solitario y que, en cierto modo, estén “aislados” dentro de un grupo.

no desarrollan de manera óptima muchas capacidades relacionadas, en su mayoría, con las interacciones sociales y con la adaptación cultural (los autores nos ilustran, a modo de ejemplo, el uso excesivo de Internet como herramienta para “comunicarse silenciosamente” – esto es, que todo lo que no hace el individuo en el exterior lo hace a través de esta vía). Tras esto, podemos decir que una de las razones por las que el alumno chino no participa en las aulas es la soledad y, por consiguiente, los efectos negativos que hemos citado se hacen presentes afectando a su proceso de aprendizaje.

Tras observar que este tipo de características podemos encontrarlas en el alumno sinohablante de ELE, podemos relacionar las carencias anteriormente mencionadas con el grado de afecto. Como sabemos, si le comparamos con un individuo occidental, el estudiante chino no manifiesta de igual forma sus emociones, y ello incluye el afecto. Yik (2009), tras realizar un análisis exhaustivo en el que incluyó la frecuencia de aparición de las emociones en un sujeto sinohablante, pone de manifiesto que, pese a que es muy complicado saber en qué medida exacta el hablante chino manifiesta su afecto o aversión ante algo, lo hace con una frecuencia diferente y también lo exterioriza de forma distinta a nosotros. Su investigación nos sirve como ejemplo de que debemos tener en cuenta que un individuo sinohablante no es igual que nosotros, y, por tanto, no manifiesta sus emociones ni empatiza con nosotros de la misma manera. Si recurrimos a las ideas anteriormente mencionadas, podemos apreciar, entonces, que estos sujetos se relacionan de forma distinta a nosotros, y esto se debe, entre otras cosas, a la soledad (Wang y Sung, 2009), que genera a su vez una falta de participación en clase, y este es un factor que, junto con el desarrollo de un método de aprendizaje fundamentado en estos parámetros, genera dificultades en la adquisición de la lengua, lo que implicaría que el docente no podrá percatarse con facilidad de que los factores “soledad”, “falta de transmisión de emociones” y “diferente naturaleza emocional” influyen negativamente.

El proceso de aprendizaje de los estudiantes chinos se puede traducir en una palabra: *estructuralismo*¹³. Con ello no queremos decir que este enfoque sea inadecuado, ni mucho menos; no obstante, repercute negativamente a la hora de desarrollar la práctica totalidad de una sesión de ELE bajo la metodología comunicativa. Estos aprendices adquieren sus conocimientos a través del uso de la memoria y de la repetición continua (Sánchez Griñán, 2009:21). Uno de los factores que más les ayuda es el aprendizaje de su propio sistema de escritura. Los caracteres se fundamentan en la memoria que el individuo va desarrollando a lo largo de su aprendizaje, y esto es a lo que están acostumbrados los estudiantes chinos. Por este motivo, resulta difícil que un alumno responda ante un enfoque comunicativo.

Pese a esta principal dificultad, debemos indicar también que muchos aprendices (pero no la mayoría de ellos) responden de forma positiva al enfoque comunicativo, tras, por supuesto, pasar un tiempo considerable. El aprendiente necesitará tiempo para adquirir confianza con el docente y aceptar el enfoque comunicativo. Si el alumno logra la adecuada contextualización de los contenidos que aprende (Brunfit, 1984) y es consciente de los beneficios que supone este método, desarrollará más estrategias cognitivas que le ayudarán a lo largo de su aprendizaje (Sánchez Griñán, 2009). Con los alumnos “problemáticos” o “difíciles”, generalmente se suele ser exigente, y se le suele motivar más que al grupo de los “buenos estudiantes” para que hablen durante las sesiones. La clave para lograr esta inclusión participativa es la gran paciencia y la comprensión que debe tener el profesor ante este tipo de casos.

El principal problema que podemos destacar acerca de la ausencia de un enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE en este colectivo (Méndez Marassa, 2005: 1) es que los aprendientes no son capaces de aplicar sus conocimientos a un contexto (a una situación comunicativa concreta). Los manuales con los que imparten español los profesores locales, así como el modo de impartir las clases, se conforman bajo el método estructuralista. Esto logra

¹³ Las características definitorias del estructuralismo en estas aulas son tres: el rechazo de la filología, el objetivo de estudiar solamente las estructuras y la concepción de que la lengua es una realidad social en la que se crea la sociedad para emplear la lengua (Vez Jeremías, 2001: 150).

resultados en áreas como la conjugación verbal, por ejemplo, pero no se cumple el cometido final en cuanto a su aplicación contextual, pues los alumnos, aún sabiendo todas las conjugaciones verbales perfectamente, no pueden conjugar los verbos en su contexto (mientras comentan un aspecto cotidiano, por ejemplo). No debemos olvidar que el final último del aprendizaje de una lengua es la comprensión y la comunicación de ideas por medio de ella, por eso, este problema se agrava cuando las extensas listas de vocabulario que memorizan semanalmente (a veces demasiado difíciles para su nivel) no pueden ponerse en práctica.

Hemos dibujado el perfil general de los aprendientes de ELE en la República Popular China, y hemos resaltado algunos aspectos relevantes tanto en la estructuración del alumnado como en la metodología empleada durante las sesiones diarias con un docente local. Hay algunos rasgos positivos para el aprendizaje, pero hay otras carencias y dificultades más importantes que el profesor extranjero deberá suplir y superar con el fin de tener éxito y de lograr su principal propósito: que los alumnos aprendan español de manera eficaz y que desarrollen las capacidades necesarias para poner la lengua en uso.

3.2. La enseñanza del español en China.

Como bien sabemos, la enseñanza del español en la República Popular China no se aborda de la misma forma que cuando la orientamos a otros países. No solamente debemos esto a patrones lingüísticos o culturales, sino también al desarrollo mismo del país en cuestión. China es un país cuyo desarrollo ha experimentado fases muy diferentes al nuestro, y esto condiciona la identidad de los individuos. Aquí entran en juego tantas cosas como la manera de pensar del sinohablante, las influencias del exterior y las transiciones y cambios que han modificado la sociedad. Es importante tener en cuenta cómo se desarrolla la nación para saber a qué situaciones nos enfrentamos y cómo enfocar la enseñanza de la mejor manera posible (Escamilla Luna, 2011: 84). Uno de los factores que ha suscitado un reciente crecimiento en la enseñanza del

español en China es la densidad demográfica y, por tanto, la creciente demanda de nuestra lengua en este país y sus perspectivas comerciales.

A continuación, profundizaremos en el impacto numérico que ha supuesto la enseñanza del español en este sector, explicaremos cómo se dividen los aprendientes en nuestro contexto de enseñanza y, tras esto, introduciremos el Examen Nacional de Español como Lengua Extranjera, prueba obligatoria para todos los estudiantes de esta materia en la República Popular China.

3.2.1. Factores que han potenciado la enseñanza de español en China.

En este apartado explicaremos cuáles son las principales causas que han potenciado el crecimiento de aprendices de ELE en China, y, posteriormente, presentaremos nuestros grupos de estudio y una realidad de peso en el aprendizaje universitario actual: el *Examen Nacional de Español como Lengua Extranjera*.

En la República Popular China, los estudios de español se iniciaron en la Universidad de Pekín, que fue la primera en incluir los estudios de español como lengua extranjera. Aunque al principio el español no podía competir con otras lenguas extranjeras como el coreano, el ruso o el japonés, desde esas fechas cada vez más alumnos estudian español de manera oficial. Como resultado, el incremento se ha producido desde los 1.541 aprendientes en los años 2000-2001 hasta llegar a una cifra superior a los 12.000 en la promoción 2009-2010 (Ramírez Alcasser, 2012).

Las principales razones por las que ha aumentado tanto el número de estudiantes de ELE en China se deben al peso demográfico del país y a las recientes relaciones políticas y económicas entre la República Popular China e Hispanoamérica. Los factores que más atraen a los estudiantes chinos y por consiguiente les llevan a aprender nuestro idioma son, principalmente, la cultura, el hallazgo de un empleo de calidad y bien remunerado y las recomendaciones de sus amigos o profesores (Ramírez Alcasser, 2012).

Durante la década de los 90, las relaciones bilaterales entre la República Popular China e Hispanoamérica hicieron posible el rápido interés y posterior avance de nuestra lengua como efecto colateral. A lo largo de esos años, más de un centenar de mandatarios hispanoamericanos visitaron el país e iniciaron relaciones con diferentes provincias, lo que constituyó posteriores hermanamientos entre ciudades y municipios (Sun, 2011). Los negocios impulsaron el acercamiento lingüístico de ambas partes y supusieron un factor clave para la apertura de nuevos departamentos de español en China. Además de todo lo acontecido, entre los años 2003 y 2010, los contactos entre ambas franjas territoriales evolucionaron hasta el punto de crear facultades de español en provincias como Liaoning, Zhejiang y Heilongjiang.

Los datos y estos recientes acontecimientos, muy positivos para el español, nos hacen reflexionar acerca de la importancia que han tenido los países hispanoamericanos (mucho más que España) en el crecimiento de nuestra lengua en el territorio chino. Las continuas relaciones bilaterales, la implantación de las empresas chinas en Hispanoamérica y las futuras actividades conjuntas no cubren ni cubrirán, por el momento, la gran demanda de español que ha estado generándose. Como curiosidad con respecto a Hispanoamérica, los estudiantes chinos tienen una idea vaga o mal definida con relación a estos países; sin embargo, cuando se trata de España, este concepto está mejor esbozado, y muchos alumnos prefieren desarrollarse profesionalmente en nuestro país antes que en Hispanoamérica. Tal vez esto se deba a la “inestabilidad” e inseguridad que proyectan estos territorios hacia el exterior con respecto a España.

3.2.2. Grupos de estudio en la Universidad Normal de Changchun.

Actualmente, en la Universidad Normal de Changchun, los estudiantes de ELE se dividen en nueve grupos. Nosotros trabajamos con los grupos 3, 4, 7, 8 y 9. Destacamos que el grupo 9 es el más reciente, pues fue creado el 18 de marzo de 2013 para aquellos alumnos que viajarán a España gracias a una beca. Los grupos 7 y 8 tienen muy pocas materias de español, entre las que se encuentran “Español Moderno” y “Español Audiovisual – Oral”.

A continuación se muestra el esquema grupal de este centro:

◆ **Estudiantes de español de primer curso:**

- Primero A (o grupo 1)
- Primero B (o grupo 2)

Ambos grupos son de nuevo ingreso y no poseen conocimientos del español. Pueden comenzar en el primer semestre o en el segundo, dependiendo del grado de compatibilidad con los horarios del resto de los grupos.

◆ **Estudiantes de español de segundo curso:**

- Segundo A (o grupo 3)
- Segundo B (o grupo 4)

Estos dos grupos son los más avanzados; no obstante, aunque pertenezcan a la misma promoción, el grupo A supera notablemente en nivel al grupo B.

◆ **Estudiantes de español pertenecientes al grado de inglés:**

- Primero A (o grupo 5)
- Primero B (o grupo 6)
- Primero C (o grupo 7)
- Primero D (o grupo 8)

◆ **Estudiantes de español especial para España:**

- Español, segundo curso, A y B (alumnos especiales) (o grupo 9)

Debemos matizar ahora en las diferencias existentes entre los aprendientes chinos.

En muchas ocasiones, apreciamos tendencias que generalizan, por decirlo de algún modo, a todos los aprendientes sinohablantes. Debemos tener presente que la República Popular China es un país en el que convive una multiculturalidad abrumadora, y esto puede apreciarse en la gran cantidad de etnias minoritarias que pueblan este territorio. Resulta importante para nuestro estudio hacer una diferenciación entre los individuos del norte de China y el resto de hablantes de mandarín, debido a sus peculiaridades tanto lingüísticas como socioculturales.

Los sinohablantes procedentes del norte de China se ven influidos, tanto cultural como lingüísticamente, por los países adyacentes. Esto sucede también en el extremo occidental de la República. Entre las peculiaridades lingüísticas de este colectivo tan específico se encuentra el anteriormente nombrado “bilingüismo étnico”. Los hablantes de las provincias del noreste de China (Liaoning, Jilin y Heilongjiang) conviven, junto al mandarín, con las lenguas coreana, manchúes y hui (estas dos últimas consideradas como dialectos), entre otras, y sus características difieren de las de los hablantes de otras provincias, como, por ejemplo, los aprendientes de Cantón o del Tíbet chino (con cantonés y tibetano como lengua A o como segunda lengua materna).

Si hacemos la distinción pertinente entre los hablantes procedentes de esta región del país asiático, en lo relativo a sus particularidades lingüísticas, también debemos tener en cuenta su contexto de desarrollo cultural. Las provincias situadas al norte de China muestran un patrón diferente de evolución y, podemos decir, de adaptación dentro del territorio chino. La influencia del imperio chino en los diferentes territorios que ahora se reconocen como provincias chinas no se produjo de la misma forma ni en el mismo contexto temporal que a diferencia del resto de territorios – y recordemos, además, que Japón tuvo especial influencia en este área. Asimismo,

las etnias minoritarias que posteriormente formaron parte de la actual República Popular China ya disponían de su propia entidad lingüística y cultural diferenciadora.

Consideramos que las diferencias entre los alumnos del norte del país y los procedentes de otras regiones deben tenerse en cuenta en nuestra investigación, por lo que, a la hora de identificar los errores y las dificultades de este colectivo, así como para conocer los motivos de estos hechos, no solamente debemos remitirnos al mandarín (que en este caso es la lengua comúnmente utilizada), sino que debemos tener en cuenta que muchos de estos fenómenos tienen relación con su entorno cultural y lingüístico étnicos,

3.2.3. El Examen Nacional de Español Como Lengua Extranjera.

El *Examen Nacional de Español como Lengua Extranjera* es una prueba que realiza el gobierno chino para aquellos estudiantes universitarios que hayan alcanzado el nivel suficiente de español. A diferencia de los exámenes DELE, en China tiene un gran peso el Examen Nacional. El mero hecho de aprobarlo faculta al alumno para impartir español como lengua extranjera en los centros del territorio chino. El examen al que aspiran los aprendientes es al primero, cuyo nivel es el 4 (B₂MCER). Aunque para la gran mayoría de los alumnos de nuestro centro aprobar el examen es muy complicado, todos los alumnos pertenecientes al segundo curso tienen derecho a participar en él. Si aprueban, se les facultará para la labor docente; pero si suspenden, solo podrán examinarse una vez más en su vida. Si vuelven a suspender, deberán abandonar sus estudios de español.

Esta razón de peso es el factor clave debido al cual muchos estudiantes experimentan estrés o frustración, pues, a diferencia del DELE, el Examen Nacional solamente podrá hacerse un máximo de dos veces por individuo. El Examen se divide en tres bloques con sus correspondientes pruebas:

◆ **BLOQUE A: PRUEBA ORAL**

1. Se le dice al alumno el título de un tema determinado. Por ejemplo: “*La crisis en España y Portugal*”.
2. El alumno dispone de quince minutos para preparar el tema.
3. El alumno debe hablar durante cinco minutos acerca del tema en cuestión.

Este bloque tiene un valor de 20 puntos sobre 100.

◆ **BLOQUE B: PRUEBA AUDITIVA**

1. Se reproduce una grabación de un nativo hispanohablante de una extensión equivalente a 130 palabras escritas.
2. El alumno deberá responder una serie de preguntas relacionadas con los contenidos, la gramática empleada y el vocabulario usado en la muestra.

Este bloque tiene un valor de 20 puntos sobre 100.

◆ **BLOQUE C: PRUEBA ESCRITA**

1. Se le entrega al alumno un texto escrito de extensión considerable.
2. El alumno deberá responder una serie de preguntas relacionadas con los contenidos, la gramática empleada y el vocabulario usado en la muestra.
3. A diferencia de la prueba anterior, esta vez el alumno deberá desarrollar sus respuestas para evaluársele el nivel en la expresión escrita.

Este bloque tiene un valor de 60 puntos sobre 100.

**Capítulo 4. La metodología de ELE para el colectivo sinohablante en la
Universidad Normal de Changchun**

4.1. Aplicaciones didácticas y métodos de enseñanza.

Generalmente, en las universidades chinas, los profesores locales suelen impartir las sesiones de español de la misma manera e incluso utilizando los mismos manuales, lo cual llama especialmente la atención. El manual que utiliza la totalidad del profesorado es *Español Moderno*, de la editorial *Foreign Language Teaching and Research Press*. Algunas veces (muy pocas), este manual se complementa con otros cuyas características son parecidas o que se han elaborado para trabajar una destreza en particular. Cabe destacar que todos los libros que se emplean se han escrito en China y sus autores son naturales de este país. Los docentes españoles, por su parte, utilizan manuales extranjeros (producidos fuera del territorio chino) como *Sueña*, de la editorial *Anaya*.

La actividad pedagógica normal de un docente local se fundamenta en una metodología en la cual el aprendizaje del alumno es pasivo. En primer lugar, el profesor se dirige a los alumnos exclusivamente en mandarín. Tan solo utilizaría el español para ejemplificar algunas oraciones u otras muestras textuales concretas. Durante toda la sesión, no solamente habla el profesor todo el tiempo, sino que los alumnos interactúan con él en chino en lugar de en español. Cabe destacar que estas interacciones no son muy frecuentes, pues, debido al respeto que los alumnos muestran, no se suelen producir demasiadas interacciones. El alumno se convierte, pues, en un sujeto pasivo durante la totalidad de la sesión.

Cuando trabajan los ejercicios del manual *Español Moderno*, el docente nombra a varios alumnos al azar (generalmente a tres) para que salgan a la pizarra y escriban las respuestas de cada actividad. La mayoría de las actividades se centra en las categorías gramaticales y en los tiempos verbales del castellano. Recordemos que este tipo de manuales ejercita fundamentalmente las estructuras gramaticales. Cuando los aprendientes están frente a la pizarra, el profesor les dice en chino cuáles son las respuestas de cada apartado. Un ejemplo real es el siguiente:

- (Docente): “(sustantivo de *traducir*)”.

- (El alumno debe escribir la palabra *traducción* en español).
- (La actividad transcurre todo el tiempo de esta manera).

Si, debido a la presión del entorno o a otras causas, el alumno comete errores o carece del tiempo suficiente para acordarse de algunas respuestas, el docente se molesta o se enfada y les reprende, con el consiguiente castigo: repetir un mínimo de cincuenta veces cada respuesta equivocada o desconocida. Generalmente, estas actividades se califican de manera orientativa (la nota con la que el docente les califica es solo orientativa, para reflejar quién ha sido el mejor alumno y en qué debe mejorar el resto), aunque debemos decir que el profesor suele reprobar a la mayoría del alumnado. Esto se debe al canon de exigencia y a la competitividad con la que el alumno chino está acostumbrado a lidiar durante su vida – recordemos que la sociedad china es muy competitiva incluso (o deberíamos decir *sobre todo*) en el terreno académico.

Cuando finaliza este tipo de actividades y se corrigen todos los errores, el docente pide a los alumnos que lean en voz alta cada frase en la que aparecen las muestras escritas en la pizarra y, posteriormente, que las interpreten en chino. Los alumnos escriben en silencio en todo momento y muy rara vez consultan alguna duda o formulan preguntas relativas a la actividad.

Como conclusión a esta metodología, debemos destacar que ofrece buenos resultados a la hora de enseñar y aprender gramática del español; no obstante, debido al manual utilizado, mucho vocabulario está obsoleto o no se corresponde con el nivel del alumnado. Como en las sesiones el aprendizaje es pasivo-inductivo y la metodología se fundamenta en un enfoque estructuralista, se aprecian carencias notables a la hora de contextualizar las estructuras y de poner en práctica (mediante una situación comunicativa real) lo aprendido.

Los métodos de enseñanza entre China y occidente difieren tanto que conforman dos polos totalmente opuestos en cuanto al enfoque que ambos mundos dan a la metodología. La pedagogía china se sustenta en las ideas convencionales y su orientación está encaminada hacia el conocimiento, su aplicación y la comprensión – nociones que se aprecian en los tres primeros

niveles estipulados en la taxonomía de Bloom¹⁴ (Wang y Farmer, 2008). Los educadores chinos persiguen dos grandes objetivos, que son: enseñar a partir de los manuales (aquí se enfatiza en el análisis detallado de los libros de texto) y enseñar a los aprendientes (el docente chino espera del receptor que comprenda las nociones transferidas de forma directa, pero, a diferencia de los contextos occidentales, esta labor no se lleva a cabo de manera que el aprendiente desarrolle un pensamiento crítico).

El origen del sistema chino de enseñanza a adultos se remonta veinticinco siglos, cuando el confucianismo se posicionó como la corriente más influyente en el país. Si realizamos una comparación entre la taxonomía de Bloom y la corriente filosófica de Confucio, podemos darnos cuenta de que este influyó en que los docentes desarrollaran un tipo de pensamiento en el que los profesores son los únicos transmisores del conocimiento, y en el que el docente debe tener fe en los estudios antiguos (sin evaluarlos o discutirlos). Para lograr la transmisión del conocimiento, el docente deberá remitirse entonces a las raíces (Wang y Farmer, 2008). En la actualidad, la pedagogía tradicionalista china se sigue manifestando en las universidades. Los docentes forman clases centradas en ellos y, metodológicamente hablando, se centran por completo en el manual estipulado para la materia, y rara vez incluyen materiales nuevos o externos para complementar la formación del alumno. Este sistema ha desembocado en una jerarquía en la que el alumno no tiene posibilidad alguna de “retar” al profesor o de cuestionarse el porqué de la veracidad (o no) de la información que el aprendiente ha recibido (Wang, 2007). El alumno no posee entonces las herramientas necesarias para analizar la información, sintetizarla, evaluarla ni crear nuevos conceptos a partir de las enseñanzas transmitidas.

¹⁴ La taxonomía de Bloom surgió en EE.UU. y comprende los objetivos del proceso de aprendizaje. Fue inicialmente concebida con el propósito de facilitar la comunicación entre examinadores, promoviendo de esta manera el intercambio de materiales de evaluación e ideas para llevar a cabo dicha comunicación (Eduteka, 2010). En las actividades educativas se identificaron los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor. En el esquema actual de esta taxonomía se encuentran (en un orden de pensamiento de menor a mayor) el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la evaluación y la creación.

Cuando establecemos comparaciones entre la metodología china y las occidentales, llegamos a la conclusión general de que, en occidente, se estimula la creatividad del alumno mediante la resolución de problemas y el aprendizaje activo y participativo (James, 2012). Los métodos de enseñanza son flexibles y tratan de lograr que el aprendiente aprenda a usar las estrategias necesarias para que se produzca un autoaprendizaje. Los métodos utilizados en la República Popular China y en occidente son diferentes, así como sus resultados. Es arduo definir un solo método como el mejor de todos; no obstante, lo que sí deberemos tener en cuenta es que estos métodos influyen directamente en los hábitos del aprendiente y en su desarrollo como ente social.

4.2. Materiales y recursos ELE en los aprendientes sinohablantes.

Los materiales y recursos de enseñanza y aprendizaje que aquí se citan no solamente se utilizan en la Universidad Normal de Changchun. Se emplean en todo el territorio nacional, con la diferencia de que algunas universidades pueden cambiar los manuales hechos en España o en Hispanoamérica. Los profesores extranjeros de ELE comenzamos a impartir clases utilizando los manuales *Sueña 1* y *2*, (posteriormente se adjuntan las imágenes correspondientes a los manuales utilizados).

Los grupos de alumnos pertenecen al Grado de Inglés, suelen estar, al principio, juntos en la misma clase y durante todas las sesiones de ELE. Para ellos, y para todos los demás aprendientes, los profesores chinos emplean el manual *Español Moderno*, pero, en el caso de los profesores extranjeros, no hay ningún manual específico para los grupos que no pertenezcan al Grado de Español. Además, estas asignaturas se imparten de forma diferente, pues son de español oral y de español audiovisual (a diferencia de los alumnos pertenecientes al Grado de Español, con los grupos 3 y 4, de inglés, solamente se desarrollan dos competencias, que son la expresión oral y la comprensión auditiva).

En el caso de la expresión oral, se trabaja con una serie de situaciones comunicativas,

familias léxicas y estructuras propias del nivel A₁. Se ofrece especial énfasis a la interacción entre los estudiantes y al desarrollo de las destrezas necesarias para perder la timidez y el miedo escénico frutos del desconocimiento inicial del idioma. Por su parte, en lo respectivo a las sesiones audiovisuales, se emplean cortometrajes y largometrajes, acompañados de actividades relacionadas; asimismo, podemos recurrir al uso de *podcasts* con sus correspondientes actividades de comprensión auditiva. Debemos señalar que estas sesiones con estos dos grupos de alumnos solo se llevaban a cabo de una a tres veces por semana.

Aparte de los manuales, los alumnos poseen en algunas ocasiones ordenadores con reproductores de audio y vídeo, además de proyectores. Sin embargo, todos los recursos audiovisuales o extracurriculares debe aportarlos el profesor extranjero, ya que el departamento carece aún de material suficiente para todo el volumen del alumnado local y sus distintos niveles.

A continuación se muestran los manuales citados en este apartado:

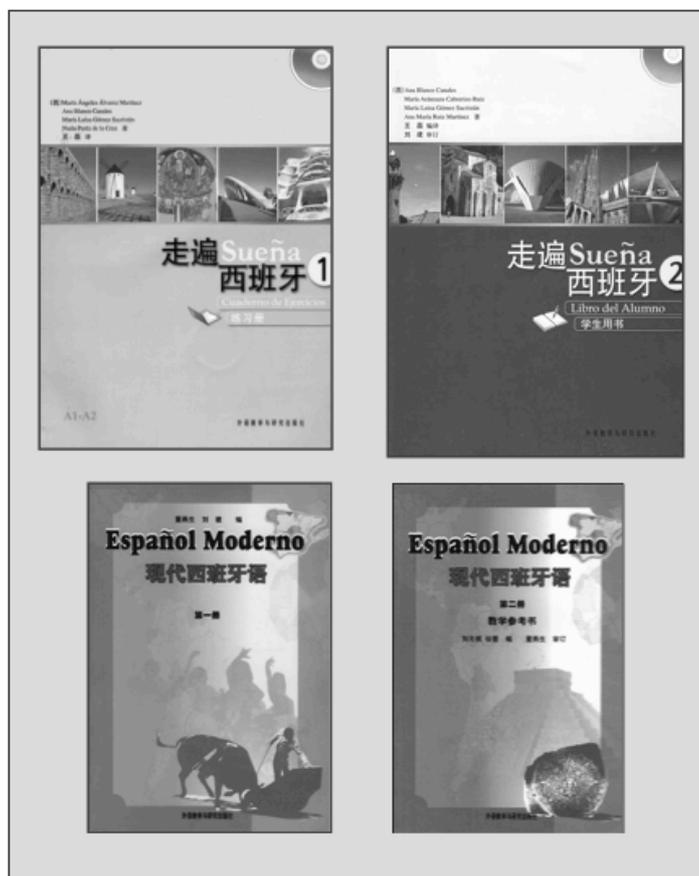


Fig.1. Manuales de ELE empleados en las aulas chinas: Sueña 1, Sueña 2 y Español Moderno 1 y 2.

4.3. El empleo de los recursos tecnológicos y audiovisuales en la enseñanza de español como lengua extranjera.

La tecnología supone uno de los recursos de los que podemos sacar partido a la hora de buscar o crear recursos que ayuden al alumno a superar sus dificultades y a corregir los errores que comete. No olvidemos que los recursos tecnológicos de los que podemos disponer en la actualidad ofrecen posibilidades de interacción y nuevas vías de aprendizaje más llevaderas o amenas.

Muchos alumnos recurren a la tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera porque son conscientes de que pueden adquirir conocimiento de forma asequible y por sí solos (emplean los recursos tecnológicos como herramientas de autoaprendizaje). Un ejemplo de ello es la posibilidad que ofrecen las aplicaciones telefónicas para cambiar de idioma. Hemos observado, en muchos alumnos que estudian nuestra lengua, que sus teléfonos móviles, reproductores de música y hasta algunos ordenadores portátiles personales presentan un menú en español. El hecho de tener que familiarizarse con una interfaz en una lengua que no es la suya estimula a los aprendientes.

Los recursos en línea ofrecen la posibilidad de descargar o visualizar materiales como, por ejemplo, largometrajes en español subtítulos al chino. El hecho de contar con esta y otras muchas posibilidades que ofrece la tecnología y su acceso a ella hace real no solo un autoaprendizaje, sino también la existencia de recursos aprovechables por el profesor para enseñar de forma innovadora o creativa.

Al igual que la tecnología supone un recurso útil para enseñar y aprender español, también lo es para ayudar a los aprendientes a subsanar errores, no solamente por el hecho de que, por ejemplo, tras ver películas o leer corrijan sus errores poco a poco o de forma pasiva, sino también porque existe una gran variedad de aplicaciones y actividades que pueden

elaborarse con el fin de que el estudiante ejercite. A modo de ilustración, podemos señalar que existen programas que posibilitan al profesor crear actividades y juegos de aprendizaje.

Dentro de nuestro contexto particular, podemos diferenciar dos aspectos en cuanto al uso de los recursos tecnológicos en el aula. El primer matiz reside en que, en función de las capacidades económicas del centro, más y mejor material estará a disposición de profesores y alumnos. Sin embargo, si las cantidades de dinero que recibe el centro no son grandes, se opta por proporcionar solamente los servicios imprescindibles, como proyectores y ordenadores (al menos uno en cada aula), aunque lo destacable es que, en nuestro caso particular, la Facultad de Lenguas Extranjeras cuenta con salas especializadas en materia audiovisual, cuyos recursos son más modernos que en el resto de facultades. El segundo aspecto que debemos destacar también es que, pese a la presencia de estos recursos, el profesorado local no hace uso de ellos, pues sus sesiones siempre son teóricas y están basadas en el empleo de un manual que, *per se*, no ofrece actividades audiovisuales o incluye solamente audio.

A diferencia de otros países, como puede ser Corea del Sur, la mayoría de los centros chinos aún no cuentan con las ventajas de aparatos como las pizarras digitales, o no incluyen recursos nuevos o innovadores. Se podría decir que esta tendencia es un tanto “*tradicionalista*”, ya que, en pocas palabras, el proceso de enseñanza y aprendizaje se resume en el empleo de manuales y diccionarios.

Cuando estudiamos qué emplean los profesores locales, llegamos a la conclusión de que solo se sustentan en el libro de texto. Con esto no queremos decir que no recurran a otros medios en alguna sesión puntual – pues en las clases audiovisuales no queda otra alternativa. No obstante, en lo referente a las clases de ELE, solo los profesores extranjeros tenemos estas sesiones de audio y vídeo, lo que nos supone una ventaja, pues podemos introducir *podcasts* de radios y webs del mundo hispánico. Pero aunque esta ventaja exista, no es nada fácil, porque debemos tener presente la política de uso de la red. Debido a factores que tal vez podrían

debatirse en otros ámbitos, aún no podemos acceder a blogs (de ninguna naturaleza) ni a redes sociales u otros portales que puedan servirnos para descargar material y recursos audiovisuales.

En pocas palabras y como conclusión, podemos decir que, en su mayoría, las universidades y muchos de los demás centros de enseñanza del español como lengua extranjera aún no han empezado del todo a utilizar los nuevos recursos que poseemos gracias a las nuevas tecnologías. Tal vez sea necesario esperar algunos años más para poder percibir algún cambio en este sentido.

Por supuesto, el hecho de que los centros locales no hagan uso de estas posibilidades, no quiere decir, en ningún sentido, que la calidad de la enseñanza sea inferior a la de los centros que sí utilizan estos recursos didácticos. Recordemos de esta manera que no es tan importante la herramienta de aprendizaje, sino la metodología empleada. El uso de los recursos tecnológicos es un mero aporte que, en determinados casos, puede sernos útil en nuestra labor acerca del tratamiento del error.



Fig. 2. Recurso básico disponible en muchas aulas de ELE.

**Capítulo 5. Dificultades y problemas de los estudiantes
sinohablantes de español como lengua extranjera**

5.1. Dificultades metodológicas.

En este apartado discutiremos acerca de cuáles son los factores en la metodología que influyen directamente en que el grupo de aprendientes cometa algunos errores y tenga dificultades comunicativas.

5.1.1. El enfoque empleado en la enseñanza de ELE en China y la metodología comunicativa.

La enseñanza en la República Popular China se puede sintetizar, hasta ahora, en una palabra: estructuralismo – enseñanzas centradas en la adquisición de la lengua a través del estudio de las estructuras léxicas y gramaticales, haciendo uso de la memoria y carente de contextos verosímiles. Ya sea el aprendizaje de su propia lengua como la metodología que se emplea para cualquier otro tipo de materias, todo confluye en un solo proceso de sistematización y memorización. Esta costumbre supone la principal influencia a la hora de enseñar español como lengua extranjera en este lugar, ya que, al sustentarnos en un enfoque eminentemente comunicativo¹⁵, no solo romperemos los esquemas de los aprendientes, sino que, además, nosotros mismos nos veremos obligados a sufrir muchos procesos de adaptación. Si bien, entre los propósitos que se buscan con el empleo del enfoque comunicativo en la enseñanza, se encuentran el establecimiento de un vínculo entre las actividades del alumno y el mundo real (Hu, 2002) en lugar de ejercitar la lengua en una situación carente de contexto, y el de conferir mayor responsabilidad a los alumnos en su propio aprendizaje (García Santana-Cecilia).

Sánchez Griñán (2006) nos explica que el factor principal por el cual el método comunicativo no funciona en las aulas chinas de ELE es la “cuestión burocrática” de que existiera una asignatura llamada “español normal” (dedicada exclusivamente a la adquisición de las competencias léxica y gramatical), impartida por profesorado exclusivamente chino, cuya importancia fuera mayor que la de otras materias. De este hecho se deriva la realidad de que el

¹⁵ Cuando decimos “eminentemente comunicativo”, nos referimos a que el enfoque metodológico aplicado es, en mayor medida, comunicativo, pero nunca deja de ser ecléctico, pues el eclecticismo rompe las limitaciones de cada enfoque (Kumaravadivelu, 1994).

alumnado chino no acepta otro enfoque de enseñanza y no consigue comprender qué objetivos persigue el profesor con este enfoque. Para el aprendiente, el enfoque comunicativo no supone más que una “decoración” del estudio memorístico tradicional, en lugar de lo que realmente pretende. Nuestro enfoque pedagógico queda, en esta fase, desechado por el estudiante y, en otras palabras, por el propio sistema en la enseñanza de ELE en este territorio.

Janice Penner (1995: 2) también nos muestra el rechazo total de los sinohablantes en lo que respecta a la metodología comunicativa. Nos introduce también cuestiones como la preparación del profesorado en China y los diferentes focos de relevancia – por ejemplo, no se busca una metodología innovadora, sino que el docente domine un amplio espectro de contenidos (por tanto no nos centramos aquí en la difusión de esos contenidos, sino en su mera posesión).

Yang Xu (2010: 161) muestra, desde el punto de vista de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, su preocupación por el rechazo de este enfoque en la República popular China, y concluye con que el sistema educativo chino, el tipo de exámenes a los que se enfrentan los aprendientes, los hábitos de enseñanza y aprendizaje, y otros factores derivados de estas realidades, concatenan este rechazo. Explica también que el profesorado debe hacer todo lo posible por combinar ambos enfoques y crear así un marco de enseñanza ecléctico.

Por su parte, Marianne Celce-Murcia y Elite Olshtain (2000), nos advierten de que, para lograr una buena recepción del enfoque comunicativo, el profesor extranjero debe percatarse de incorporar contenidos a su enseñanza que se relacionen con la pragmática textual, con el propósito de que los alumnos logren aproximarse a un modelo comunicativo en el aula y logren entenderlo y hacerlo suyo. El docente extranjero también debe tener en cuenta, a la hora de enseñar bajo estos parámetros, instruir al aprendiente chino de tal forma que este distinga entre lo gramaticalmente correcto y lo adecuado, apropiado o aceptable dentro de los parámetros de

comunicación. Todo ello forma parte de una buena competencia comunicativa (Cenoz Iragui, 2004: 10).

En cuanto a la implantación de una metodología de enseñanza-aprendizaje occidental, podemos decir que no hay un acuerdo universal. Al margen de las diferentes preferencias ante utilizar un enfoque comunicativo, ecléctico o estructuralista, parece ser que muchos autores coinciden en que, sea como fuere el enfoque más adecuado, lo que prima en su implantación es que este logre adaptarse a las necesidades del aprendiente (Aguirre Beltrán, 2004: 646); no obstante, en el ámbito sinohablante tiende a generalizarse la idea de que todos los estudiantes chinos muestran predilección por un aprendizaje pasivo y conductista (Wang y Moore, 2007), cuando la realidad difiere tanto personal como geográficamente. Además de esto, también debemos aprender de los errores cometidos en el ámbito de la enseñanza de inglés, pues este es un campo más longevo y que inició su desarrollo con anterioridad al de la enseñanza de ELE. Los diferentes enfoques metodológicos que se han ido aplicando a lo largo de la historia de la enseñanza han mostrado aspectos positivos y deficiencias en el sistema educativo de las cuales podemos aprender en la actualidad para no cometer los mismos errores (Martín Martín, 2003).

Cuando hablamos de una metodología, ya sea estructuralista, comunicativa o de cualquier otra naturaleza, hablamos también de los elementos que la conforman, los cuales deben estar siempre presentes si este enfoque se quiere implantar con éxito. Atendiendo a los criterios expuestos por Ruiz Campillo (1994), Lozano López (1994) y Fruns Giménez, en un método de enseñanza se encuentran los siguientes factores: el enfoque (teorías sobre la lengua y su aprendizaje), el diseño (objetivos, actividades y materiales) y el procedimiento (prácticas y conductas de clase).

Debemos saber que cada aprendiente posee su – digámoslo de esta manera – “propia dimensión”. Con esto queremos decir que a cada sujeto le afecta su propio entorno personal, social, el espacio en el que se mueve, y, dentro del aprendizaje de otras lenguas, estos factores

también se reflejan en el individuo, sobre todo en sus mecanismos de aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de que un individuo sinohablante no conozca otro medio más que la memorización para aprender conceptos refleja una influencia que ha recibido de su entorno y del contexto social en el que se encuentra. De la misma forma sucede esto con los estudiantes que emplean otra metodología de aprendizaje diferente, pues también han sido influidos por su entorno. En otras palabras, el estudiante de una segunda lengua ve afectado su aprendizaje por factores de mecanismo interno, por los factores externos y por los conocimientos del individuo (Ellis, 1994).

Además de los efectos positivos que el enfoque comunicativo posee cuando logra implantarse en el alumnado, surgen también las nociones de colegialidad y de la educación en valores. La colegialidad (De Miguel Díaz, 2004: 160) se define como el concepto en el que no solamente participa en la enseñanza un docente (es individualista), sino que todos los profesores de una misma área trabajan de forma colaborativa con el propósito de crear, de manera consensuada, el programa metodológico que más apto resulte para los aprendientes. Esto es, “armar un contenido coherente y con continuidad” (Zabalza Beraza, 2007). El hecho de que todos los docentes de un mismo centro converjan enriquece sobremanera el aprendizaje del alumno, y les presenta la lengua de una mejor manera (Hawkins, 1973). En lo que respecta a la enseñanza en valores, el enfoque comunicativo puede hacer del profesor un educador en valores y pasar de lo meramente didáctico al desarrollo y crecimiento personal de los individuos.

Cuando aplicamos una metodología comunicativa, debemos tener en cuenta, por una parte, que la comunicación no es el único propósito relevante para la pedagogía de las segundas lenguas – esto significa, en otras palabras, que no podemos fundamentarnos en este enfoque como si de una panacea se tratara (Swan, 1985; Canale, 2012) – y, por otra, las aportaciones de Littlewood (1981) en lo concerniente a la tipología de las actividades presentadas en el aula. Al principio, Littlewood recomienda emplear actividades controladas que presenten estructuras. Esta fase, al ser la inicial, se considera necesaria, pese a que se aleja de la metodología eminente

que queremos implantar; no obstante, con posterioridad se procedería a presentar actividades que contemplaran la resolución de problemas desde una perspectiva comunicativa.

Alrededor de la dificultad que suscita la adaptación de un enfoque comunicativo en la enseñanza a sinohablantes surgen varias preguntas: ¿Por qué el aprendizaje de estos alumnos es puramente memorístico?, ¿cuáles son los rasgos considerados negativos de este proceder?, ¿existen factores positivos que podamos extraer de esta metodología desde el punto de vista de la enseñanza de ELE?, ¿hay soluciones prácticas a los problemas que puedan derivarse de esta praxis?.

La respuesta a la primera pregunta podemos encontrarla en la lengua china. El mandarín es un idioma muy diferente al nuestro porque está compuesto por miles de caracteres que designan realidades. Estos caracteres podemos dividirlos en dos grandes grupos: los caracteres pictográficos y los caracteres ideográficos. Los caracteres pertenecientes al primer grupo son aquellos que se originan a partir de imágenes y son los más antiguos. Un ejemplo es el carácter “luna (月)”, cuyo origen se encuentra en la representación gráfica de la luna que ha ido evolucionando hasta convertirse en este carácter. En el segundo tipo se encuentran aquellos caracteres que están compuestos por dos o más caracteres pictográficos. Un ejemplo que lo ilustra es “ver/mirar(看)”, que se compone de “mano arriba (手)” y “ojo (目)”.

Para aprender estos caracteres es necesario el desarrollo y el ejercicio continuo de la memoria, ya que no existe ninguna otra regla para aprenderlos. El aprendiente de chino debe memorizar, en primer lugar, los caracteres esenciales, y, después, todos los demás, para relacionarlos con su significado al tiempo que adquieren nuevos conceptos. Cuando los aprendientes de chino extranjeros comienzan a estudiar este idioma, no solamente deben memorizar estos aspectos gráficos, sino, además, deben relacionarlos con las realidades a las que hacen referencia y con los cuatro tonos del mandarín (cada carácter lleva, en su pronunciación,

un tono, clave para diferenciarse de otros caracteres con la misma vocalización) Además de todo esto, el primer paso es aprender el alfabeto pinyin, creado para emular los sonidos del chino.

Los propios chinos memorizan estos caracteres durante sus principales etapas académicas, por este motivo se acostumbran a ello y rechazan de forma automática otro tipo de método de aprendizaje, ya que solo han desarrollado uno – el cual, a diferencia del comunicativo, es estático, tiene un carácter absoluto e intrapersonal, no interpersonal (Cenoz Iragui, 2012). Este mismo método lo aplican a todas las demás materias, ya sean lingüísticas o de otra índole. Tratan de memorizarlo todo. En particular, el español también lo aprenden de esta manera. Los profesores locales les obligan a memorizar listas de palabras cada día o cada semana. Si esto no ocurre, los propios alumnos las elaborarán para memorizarlas con posterioridad.

Los defectos de este proceder son muy notables. En primer lugar, los alumnos no adquieren las competencias necesarias para aplicar lo que aprenden; es decir, podrán memorizar todas las conjugaciones verbales y recitar largas listas de palabras, pero no les será fácil aplicarlas al contexto. Este problema lo podemos encontrar en la mayoría de los alumnos que estudian el Grado de Español. En los exámenes, pueden rellenar con éxito los huecos en los que se les pide que introduzcan las palabras. Incluso pueden aprobar, con mayor o menor acierto, los ejercicios relacionados con la redacción y el desarrollo de un tema concreto. Ahora bien, al salir a la calle, o al hablar en clase de algo que no esté relacionado con los contenidos del manual, hay un silencio absoluto. Cuando por fin se deciden a hablar, no son capaces de relacionar los contenidos lingüísticos y gramaticales adecuadamente, por lo que, aunque no sea ininteligible el discurso, las carencias son preocupantemente evidentes.

Dadas estas circunstancias, y dado que tanto los manuales empleados como las actividades que se realizan en estas aulas son forzadas (Sans) y no contemplan relación alguna con las situaciones comunicativas verosímiles, podemos decir que la implantación de un enfoque

metodológico eminentemente comunicativo ayudaría al alumno a reparar los daños mencionados y, además, propiciaría que este no solamente contribuyera a la adquisición de sus conocimientos, sino también a la creación de expectativas acerca del aprendizaje de la lengua (Breen y Candlin, 1980).

El hecho de que los alumnos no hablen libremente cuando se les pregunta responde a otro factor que también está relacionado con este tipo de metodología, pero solamente en la enseñanza, no en el aprendizaje. Cuando un profesor extranjero lanza una pregunta al aire, ningún alumno quiere responder no por miedo a errar – también perceptible – sino por temor a intervenir en un momento inadecuado. Por esta razón, muchas veces el profesorado extranjero pregunta nombre por nombre, ya que muchas veces se han producido situaciones incómodas y hasta de tensión mutua.

Tradicionalmente, en China, el alumno debía escuchar al docente en todo momento, y no podía alzar la voz o responder si el profesor le preguntaba directamente. Hoy, aún podemos encontrar esta realidad, agravada con una metodología en la que el alumno es un ser receptivo que no emite respuesta alguna. Lo único que se espera de ellos durante las sesiones es que asimilen todos los conceptos que se les ha transmitido, y que, a su vez, no se cuestione la información de ninguna manera. El hecho de no cuestionarse nada surge de la percepción subjetiva de que “lo que el profesor o el manual dice es una verdad absoluta”. Un hecho que podemos encontrar comúnmente es el de la incuestionabilidad de los manuales locales. Aunque esta realidad ya está cambiando, por lo general el alumno no solamente no cuestionará los contenidos de los manuales locales, sino que, además, sí lo hará con respecto a la información transmitida por el profesorado foráneo.

Pese a todo lo negativo que conlleva esta metodología tan particular, podemos extraer rasgos positivos de ella. Está claro que no podremos cambiar el proceder del aprendiente en un corto periodo de tiempo (ni debemos forzarle a ello). Ante todo, el alumno es libre de escoger la

metodología que más le convenga para adquirir el conocimiento. Lo positivo que podemos extraer es que, gracias a la capacidad de memorización presente en este colectivo, el vocabulario y las conjugaciones verbales no serán un problema. Muchas reglas gramaticales tampoco supondrán un escollo en el aprendizaje. No son muchas las ventajas en comparación con los inconvenientes que supone esta metodología, pero, aunque sean pocas, deberemos sacar provecho de ellas y combinar estos rasgos con nuestra propia metodología.

Como soluciones prácticas, podemos mantener, en primer lugar, estas características que derivan de la memorización. Las tablas con vocabulario al final de cada unidad suponen una ventaja que no podríamos hallar en otros aprendientes. Es más, debemos recordar que, lo que a nosotros nos supone una pesadilla, a otras personas les supone un alivio. Debemos comprender que, para el colectivo chino, el uso de la memoria es esencial. Si entendemos esto y sacamos partido de ello, llegaremos a la conclusión de que, sea cual sea la metodología que queramos emplear, jamás deberemos prescindir del uso de la memoria. Recordemos que estos sujetos han tenido la necesidad de utilizar la memoria durante todas las etapas de su vida. El mismo aprendizaje de su lengua y de los caracteres que la componen es un ejemplo de cómo funciona la mente de estos aprendientes (Sánchez Griñán, 2008). Con respecto a la aplicación de la metodología ecléctica, los problemas derivados del enfoque comunicativo se deberán ir resolviendo poco a poco, introduciendo en todo momento actividades de expresión oral ajenas a los manuales y aplicables a una situación real y verosímil. Esta etapa es la más lenta y tortuosa, porque, en primer lugar, nuestros alumnos deberán darse cuenta de que no están en un contexto tradicional de enseñanza, sino de que están en una situación relajada y de libre participación. Cuando el alumno comience a adquirir esa confianza con el profesor, y poco a poco se vaya acostumbrando a esta dinámica, se apreciará mejoría. Otra solución es el juego de rol, en el que el alumno se verá forzado a interpretar una escena. Aquí nos daremos cuenta de que también será

importante estimular su inteligencia emocional y hacer que el miedo a hablar en público desaparezca.

En resumen, para solucionar estas dificultades, deberemos transformar muchas exigencias en actividades con cierto componente lúdico, para que el proceso de aprendizaje sea ameno y no suponga un esfuerzo titánico para el alumno chino; asimismo, este proceso de aprendizaje (comunicativo) debe ser reflejo de un entorno natural (Sánchez, 1997). Aunque pueda darles la sensación de que no están aprendiendo, debemos hacerles ver que sus progresos son evidentes, asimismo, debemos explicarles que ambos métodos son perfectamente compatibles y necesarios en cuanto a la adquisición de la lengua extranjera.

Como conclusión a nuestro análisis acerca de la metodología de enseñanza en China y de la repercusión que tiene el enfoque comunicativo en los alumnos chinos, consideramos necesario destacar que, aunque en un principio sea difícil, podemos lograr que la implantación de una metodología comunicativa europea sea fructífera y ofrezca buenos resultados. Lo que debemos conseguir para ello es que el alumno comprenda la finalidad de este enfoque. Para ello, el aprendiente deberá trabajar en dos dimensiones, que son la reflexión del desarrollo temático y la resolución de problemas (Cáceres Lorenzo y Santana Alvarado, 2014). Estas dimensiones se relacionan con los contenidos conceptuales y su aplicación (saber y saber hacer) y con la autonomía del individuo y sus actitudes (saber aprender y saber estar). Si el aprendiente se implica en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, se logrará un éxito de la implantación del enfoque comunicativo europeo en su adquisición de conocimientos.

5.1.2. El enfoque por tareas.

Uno de los aspectos más relevantes que debemos tratar al contemplar las dificultades de aprendizaje de los sinohablantes es el del enfoque por tareas. Este método es el resultado de un programa de aprendizaje de lenguas fundamentado en actividades que, en lugar de incidir en la

utilización de las estructuras sintácticas, se centra en fomentar el uso de la lengua¹⁶. El objetivo que se propone este enfoque es el de fomentar el aprendizaje de la lengua mediante su uso real en el aula, y no exclusivamente a través de la manipulación de unidades.

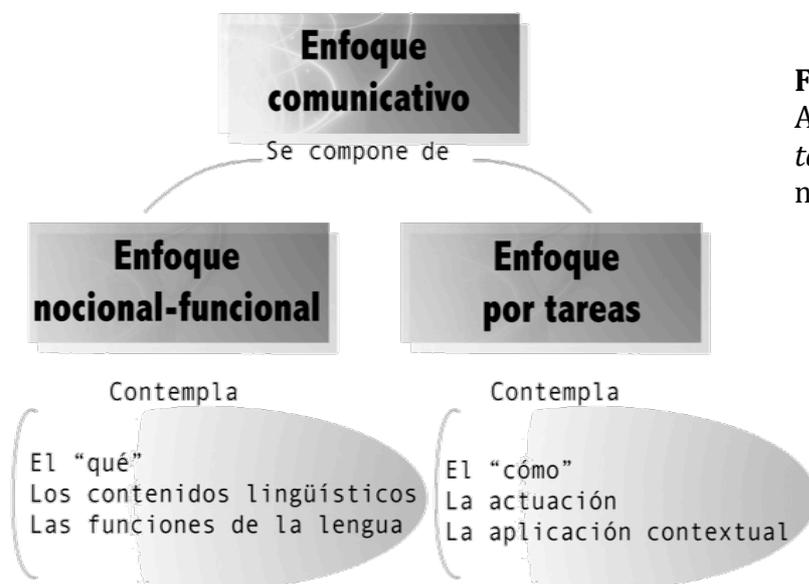
El origen de este enfoque se remota al mundo anglosajón, aproximadamente en el año 1990. Fue el resultado de la evolución de los enfoques comunicativos de *Breen* (1987), *Nunan* (1989) y *Candlin* (1990). El enfoque por tareas se fundamenta en distinguir los contenidos necesarios para que se produzca la comunicación y sus procesos. La comunicación aquí no es solamente la codificación y decodificación de mensajes mediante las estructuras lingüísticas, sino también la adecuada interpretación del sentido. En esta fase aparece el contexto como elemento primordial para este enfoque.

La teoría del enfoque por tareas se materializa en una serie de procedimientos que engloban la programación y la realización de actividades en el aula de ELE. La programación es la fase en la que el alumnado desarrolla un inventario en el que figuren las estructuras morfosintácticas, el vocabulario, etc. La realización es la unificación entre los procesos de uso de la lengua con los del aprendizaje. Se aprende la lengua extranjera mediante su uso en diferentes contextos verosímiles, que van desde las situaciones reales hasta los contextos en los que el estudiante demanda un aprendizaje necesario.

El enfoque por tareas es uno de los aspectos que forman parte de lo que se conoce como enfoque comunicativo. Si atendemos al marco teórico de dicho enfoque, observamos que su aplicación metodológica consiste en la combinación del enfoque por tareas y del enfoque nomenclal-funcional. Cada una de estas dos entidades contemplan, a su vez, algunos aspectos de relevancia. A continuación se muestra el cuadro que refleja los mencionados enfoques y sus características (Vacas Hermida, 2004):

¹⁶ De acuerdo con el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (en línea, consultado en), con el uso de la lengua se hace referencia a la práctica social cuya principal función es la comunicación. La lengua es el objeto de estudio del análisis del discurso y de la pragmática, entre otras disciplinas.

Fig.3. Esquema conceptual del enfoque comunicativo en la enseñanza.



Fuente: Vacas Hermida, Asunción. *El enfoque por tareas*, Tierra de Nadie, n.º 9, 2004.

Mediante el análisis de los manuales de español de los que disponen los aprendices sinohablantes, y también mediante la aplicación inicial del método comunicativo en la enseñanza de *ELE* a este sector, se puede observar que, pese al arraigado método estructural tanto en la República Popular China como en el resto del continente asiático, los alumnos han empezado a responder adecuadamente, aunque con lentitud, ante este método que, en lugar de suponer una dificultad metodológica, se debería mostrar como un enfoque imprescindible e indiscutiblemente útil sobre el que sustentarse para aprender español de forma efectiva.

5.1.3. La adaptación metodológica en los manuales ELE para sinohablantes y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Los manuales de español como lengua extranjera destinados a los aprendientes de habla china podríamos dividirlos en dos grandes grupos. En el primero, se encuentran todos los manuales producidos en el territorio chino, y, en el segundo grupo, todos aquellos producidos en España. En este particular, es necesario destacar la ausencia de Hispanoamérica debido a que la práctica totalidad de los manuales seleccionados por estas instituciones proceden de España.

Entre los manuales pertenecientes al primer sector, se encuentra un favorito, utilizado por todas las universidades chinas para enseñar español. Este libro, anteriormente mencionado, es *Español Moderno*, de la editorial *Foreign Language Teaching and Research Press*. Esta serie de libros se ha convertido en la referencia absoluta para profesores y alumnos. Dada la reconocida fama del autor y la consecuente fiabilidad que en un principio ofrecen los contenidos originales y las actividades relacionadas con la gramática, estas “biblias” se han convertido en una herramienta de información incuestionable.

Durante la época en la que estos manuales fueron elaborados, sus contenidos resultaron de gran ayuda y empezaron a iluminar un futuro esperanzador en la enseñanza del español en la República Popular China. Por supuesto, no se discute en absoluto la relevancia y la utilidad de estos ejemplares; sin embargo, el tiempo y la consiguiente evolución lingüística no han pasado en balde para esta vieja gloria didáctica. En otras palabras, estos manuales han quedado, hoy, obsoletos.

Además de los errores que poseen estos libros (como cualquier otro manual de español, pues recordemos que es normal cometer errores), los manuales *Español Moderno* y similares poseen unos contenidos léxicos y gramaticales que han quedado obsoletos. La nueva gramática española difiere mucho de la gramática tratada en estos manuales, y las dificultades empiezan cuando los alumnos comienzan a cuestionarse la veracidad de los contenidos que les enseñan los profesores extranjeros. Cuando un profesor extranjero explica, y alguno de estos contenidos son diferentes de los del manual chino, los alumnos empezarán a cuestionar la información del profesor, y tendrán la convicción de que toda la información plasmada en los manuales chinos carece de inadecuación o error alguno. También es verdad que, poco a poco, el alumnado toma conciencia y está desarrollando una visión más crítica al respecto; sin embargo, aún no se aprecian cambios relevantes en esta conducta.

Con respecto a la metodología, la empleada en estos manuales no es otra que la estructuralista; sin embargo, este tipo de estructuralismo es más notable que el existente en otros países asiáticos, pues, entre las consecuencias y los efectos derivados de este enfoque pedagógico, se encuentra la merma total en el uso del razonamiento por parte del aprendiente. Solamente se desarrolla un aprendizaje memorístico, sin aplicaciones contextuales ni posibilidad de razonamiento. Todo está concebido para indicar al alumno qué debe estudiar y, por consiguiente, memorizar sistemáticamente.

El aprendiente, por tanto, sistematiza todo, intenta buscar equivalencias exactas con su propio idioma, y, por tanto, traduce o interpreta automáticamente (palabra por palabra) sus pensamientos en chino. El alumno no puede, entonces, comprender o conocer el trasfondo o los principios del razonamiento español. Podemos decir que el aprendiente no logra entrar en la “*cosmovisión lingüística hispana*”. Con esto, queremos decir que el sujeto no logra “ver” la lengua española como nosotros la vemos, sino desde la realidad china.

Otro problema de los manuales chinos está en el nivel de los textos. Los contenidos en este estadio no solamente no se adecuan a los estándares de enseñanza internacionales. Ni siquiera se aprecia un acercamiento. El nivel de los textos es, desde el principio, estratosférico. Por este motivo, los alumnos recitan los textos una y otra vez para memorizarlos, porque, debido a la falta de comprensión de los contenidos, no logran entender el significado de las muestras. Desde el comienzo de su estudio del español, el alumno se enfrenta a estos problemas y, en muchas ocasiones, se aprecian aprendientes frustrados, “quemados” intelectualmente a causa de la incomprensión. Es aquí cuando el sujeto alcanza un estado de pasividad y, si sumamos los contenidos, la incomprensión y la falta de metodología comunicativa, además de la carencia de una buena metodología de estudio, poco a poco el alumno “se *aleja y se pierde*” en el aprendizaje de la lengua.

Finalmente, es necesario decir que no todo son amarguras, pues también debemos destacar que, entre los aspectos positivos que tienen estos manuales, se encuentra la realidad hispanoamericana. Podemos ver contenidos relacionados con muchos otros países de habla hispana, que abarcan terrenos culturales, geográficos, literarios e históricos.

Los manuales extranjeros comprenden un enfoque ecléctico e incluso adaptado, en ocasiones, a las necesidades de los alumnos chinos (aunque algunas veces los contenidos no consiguen motivar al alumnado); no obstante, pese a las ayudas que ofrecen, no logran funcionar del todo, y esto se debe a que estos aprendientes no han desarrollado las competencias adecuadas para aceptar un enfoque comunicativo.

5.2. Dificultades socioculturales.

En esta sección, hablaremos de las dificultades generales, relacionadas con la exposición a un entorno multicultural, que se han apreciado en los aprendientes chinos. Para ello, profundizaremos un poco en el contexto hispano y en las dificultades comunicativas más allá de lo lingüístico.

5.2.1. La adaptación al contexto sociocultural de España y los países hispanoamericanos.

La mejor manera de explicar los diferentes niveles de repercusión en el aprendizaje de español para un individuo sinohablante, en los variopintos aspectos interculturales, podría ser el hecho de situarnos en el contexto del propio aprendiz. Imaginemos que nosotros, como estudiantes chinos, nos hemos desarrollado personal y profesionalmente en un contexto determinado, totalmente diferente a la situación a la que iremos a enfrentarnos si emigramos a España o a Hispanoamérica. Aunque nuestra actitud inicial sea receptiva y completamente transigente, es posible que hayamos interiorizado tanto nuestras costumbres que, de forma inconsciente, ello suponga un impedimento para adaptarnos.

Con el propósito de mencionar los rasgos generales, ya que en este proyecto nuestra competencia no es la profundización en las características particulares de estas tres realidades

culturales, explicaremos cuáles son los principales factores que suponen a veces un frenado en el aprendizaje de *ELE*. Diagnosticaremos, de este modo, los principales focos contraproducentes para el autoaprendizaje.

El primer aspecto, relacionado tanto con lo lingüístico como con lo cultural, es la diferencia en las explicaciones que se producen entre los hablantes del mundo hispánico y los aprendices chinos. Nosotros, puestos en su lugar y en sus circunstancias (*background*), podemos apreciar enseguida que los hablantes de español abusamos, en cierto modo, de las explicaciones mediante estructuras largas y rodeos. Nos choca que, en general, no se sea directo en lo que se pretenda comunicar.

Hay una mayor presencia de marcas de cortesía a lo largo de la conversación, así como se aprecian intentos constantes de precisión del contenido. Muchas veces, este método desvía el rumbo de la conversación. Lo que nosotros, como chinos, no podemos percibir es la aparente obligatoriedad que exige el discurso para tal vez no resultar tan “secos” a la hora de hablar. Este es un rasgo que el hablante de chino no tiene, pues se centra totalmente en el asunto y muy rara vez se recurre a rodeos o re-explicaciones.

Otro factor que induce a choque es el del cada vez más extendido uso de los apelativos cariñosos. También es verdad que no todos los hispanohablantes están a favor de utilizarlo; no obstante, su frecuencia de uso es lo suficientemente elevada como para tratar este asunto, algo delicado en la cultura asiática en general. Para el individuo sinohablante, los apelativos como “*mi amor*”, “*cariño*” o “*mi cielo*”, hacen evocar una imagen errónea y, por tanto, alguna que otra mala interpretación. Lo que el hispanohablante interpreta como cercanía, amabilidad o recurso suavizador de una petición, el interlocutor lo interpretaría, dependiendo de diversos factores y de sus peculiaridades como individuo, como un descarado exceso de confianza.

En cuanto a los tipos de tratamiento, más que una dificultad, este es un rasgo común. En el mundo del español se utilizan el tú y el usted – aunque en Hispanoamérica se prefiere el uso

del usted aplicado a más situaciones comunicativas que en España. En el idioma chino, el tratamiento es similar con respecto al de la mayor parte de los hispanohablantes.

Como último rasgo relacionado con las relaciones sociales, debemos destacar el famoso “solapamiento de turnos”. Nos referimos, con este término, a las constantes interrupciones que los hablantes del español (más en España que en Hispanoamérica) hacemos durante la conversación. Estamos totalmente acostumbrados a solapar los turnos de palabra incluso de forma excesivamente frecuente. Esto es algo absolutamente agresivo a la hora de conversar con un hablante chino. En esta cultura no es común apreciar este fenómeno (que no por ello no quiere decir que no se pueda dar), sino que, además, es cortés que, al acabar un turno, se produzcan algunos segundos de silencio.

En lo referente a los turnos de silencio, podemos apreciar que aquellos realizados por el hablante chino son mucho más largos que los que realizamos nosotros. Este fenómeno puede originarnos, en muchas ocasiones, cierta incomodidad; sin embargo, debemos comprender que estos intervalos de silencio son normales entre los interlocutores chinos (Vargas Urpi, 2013: 346).

En cuanto al mencionado “solapamiento de turnos”, podemos reiterar que el hablante chino trata de evitarlo por todos los medios, por eso no sería normal observar a dos o más interlocutores interrumpiéndose (como lo hacemos nosotros) en una conversación. Una forma de comprender este fenómeno viene de la mano de Bi y Gao (1998), quienes introducen un elemento cultural que se refleja en la comunicación y que, naturalmente, aparece en este caso: “Tinghua (听话), donde “ting” es escuchar y “hua” hablar.” Gao (1998, 172) interpreta este concepto como la comunicación centrada en la escucha. “Escuchar” se interpreta también como “obedecer”, y separa jerárquicamente a los interlocutores, creándose una situación en la que el hablante posee un rango superior con respecto al oyente (hablamos aquí de que ambos

interlocutores no se colocan en el mismo nivel, y, a diferencia de lo que sucede en nuestra cultura, no hay igualdad).

Para los hispanohablantes, el hecho de que entre turnos haya un silencio no solamente podría incomodarnos, sino que, en las interacciones con sinohablantes el silencio puede suscitar una falta de comprensión. Debemos saber, por tanto, cuáles son los rasgos que caracterizan a estos individuos a la hora de establecer relaciones sociales basadas en la interacción conversacional. Cuando hablamos de esta interacción (o interacciones), no solamente nos referimos a las pautas de conducta mencionadas, sino que también recurrimos a los principales factores implicados en la interactividad del hablante chino. Tu (2010: 55) observó dificultades comunicativas que, aunque se reflejaron en las comunicaciones en línea, podemos traerlas a nuestro campo de la comunicación directa o no virtual. Estos problemas se encontraron en que, desde la perspectiva del emisor chino, las respuestas a los mensajes enviados por el interlocutor eran escuetas y tardaban bastante tiempo. Por otra parte, cuando el profesor se comunicaba con el estudiante, este albergaba muchas veces pensamientos negativos (Tu (2010:55) ejemplifica estos pensamientos: “*¿Por qué el profesor quiere comunicarse conmigo? ¿Acaso he hecho algo malo o soy un mal estudiante?*”).

Como hemos mencionado que el análisis de Tu está fundamentado en las interacciones virtuales, resulta oportuno mencionar el aporte de Hasler y Friedman (2012: 253) con respecto a las reglas sociales de los individuos y a la transferencia de estas normas entre los entornos reales (fuera de la comunicación en línea) y virtuales. Los autores explican que las comunicaciones virtuales entre los individuos suponen un nuevo campo de interacción cuyas reglas – pese a ser las comunes a ambas dimensiones – pueden cambiar e incluso transferirse a la comunicación real.

En otras palabras, los autores exponen que los individuos cambian sus pautas de conducta en base al tipo de entorno (real o virtual) y esto se ve reflejado en sus interacciones proxémicas en el mundo no virtual.

Este aporte puede resultarnos de interés al observar el tiempo que permanece el individuo chino en la red, sin comunicarse “realmente” con otros sujetos. Esta persona desarrolla unas pautas de interacción determinadas y adaptadas a este entorno, en el que pasa más (o mucho) tiempo, y estas pautas se reflejan muchas veces cuando la comunicación deja de ser virtual. Aunque Hasler y Friedman (2012) no han logrado establecer todas las relaciones concretas entre los entornos comunicativos y sus pautas de actuación, podemos relacionar los mecanismos de interacción del hablante con el concepto de individualismo (y su repercusión) detectado en el sujeto chino.

Otros aspectos secundarios, pero al mismo tiempo agentes de dificultad en el aprendizaje, son los que se relacionan con la gastronomía y con el modo de vida. Se puede decir que el horario de comidas y cenas es totalmente distinto en el contexto chino. En la República Popular China se almuerza alrededor de las once y media de la mañana, y se cena aproximadamente a las siete y media de la tarde. Esta costumbre chocaría especialmente en España, donde, además de las comidas, los horarios de trabajo tampoco coinciden con el ajetreado ritmo de los chinos.

En general, la adaptación a unos nuevos parámetros llevan al aprendiente a experimentar un desequilibrio que en ocasiones llega a afectar al aprendizaje de español. Por supuesto, normalmente estos efectos desaparecen a corto plazo; no obstante, algunas veces se puede apreciar, a medio y largo plazo y en casos particulares, que la adaptación se produce de un modo más lento de lo normal, y condiciona a que el alumno sea incapaz de aprender por sí mismo, y que incluso encuentre un escudo con miembros que compartan su mismo idioma, lo que producirá no solo un alto en el aprendizaje, sino un retroceso en la adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera.

La adquisición de la competencia comunicativa intercultural (uso adecuado del lenguaje en función de los parámetros culturales adquiridos por el alumno en su aprendizaje de la lengua extranjera) es otro de los factores que debemos tener en cuenta porque también genera dificultades en el alumnado; sin embargo, los manuales actuales no recogen estos principios, no adaptan sus libros en consecuencia, y los enfoques solo se basan en la cultura específica del manual (Riutort Cánovas, 2010: 571, 572).

5.2.2. Dificultades proxémicas.

Podemos definir el concepto *proxémica* como la disciplina que se ocupa del estudio del empleo y la percepción del espacio social y personal (Aerlsgot, 2012). Mediante la proxémica, podemos establecer una delimitación en el espacio dentro del cual el ser humano se desenvuelve y se comunica (Muñoz López, 2008; Tu, 2010). La distancia entre los interlocutores y su orientación espacial no solo demarca el territorio personal, sino también influye en la comunicación según características como el rol, el sexo y el estatus del hablante frente a los demás (Hasler y Friedman, 2012; Vargas Urpi, 2013).

Las cuatro formas de interacción establecidas por los estudiosos estadounidenses de esta disciplina son la pública (a partir de los tres metros y medio de distancia), la social (la que empleamos para interactuar con personas de la vida cotidiana, aproximadamente un metro y veinte centímetros de distancia), la personal (cuarenta y cinco centímetros de distancia para interactuar con familiares y amigos) y la íntima (con escasa o nula distancia, considerada bajo el nombre de “espacio subíntimo”) (Castelli, 2012). En la sociedad china, a la hora de interactuar con cualquier persona en una situación formal, se guarda con frecuencia una distancia algo menor de un metro. Esta distancia puede variar en función del grado de formalidad que se pretenda dar.

Cuando la situación es más informal o los interlocutores tienen una relación de amistad o cercanía, la distancia se torna menor. Se puede observar que, a diferencia de los surcoreanos o

los japoneses, que siempre conservan las distancias y muy rara vez establecen su radio de interacción en menos de un metro, los chinos pueden infringir esta “norma” debido al limitado espacio personal existente en China (Vargas Urpi, 2013).

Los aspectos más relevantes que constituyen una verdadera dificultad suelen ser la cercanía de los hablantes jóvenes y, sobre todo, la aproximación de carácter íntimo que conllevan los saludos a las mujeres (mediante besos en las mejillas). Las dificultades de carácter proxémico que pueden presentar los estudiantes de la República Popular China suelen disiparse con relativa facilidad si las comparamos con otro tipo de problemas de aprendizaje, como es el caso de la kinésica o de algunas dificultades léxicas.

5.2.3. Conflictos kinésicos.

La kinésica constituye no solo una muestra que caracteriza a una cultura y la diferencia de otra (Sharifabad y Vali, 2011). Esta disciplina de estudio es, además de ello, un vehículo de comunicación no verbal en el que, mediante el empleo de los llamados “actos *cinéticos*¹⁷”, se puede comunicar una serie de conceptos sin necesidad de recurrir al habla (West, 2008). En todas las culturas está presente la kinésica, aunque en algunos países se recurre a estos actos con menor frecuencia o, cuando se utilizan algunos gestos, su connotación es diferente a la nuestra (Pease y Pease, 2004). Esto se debe a que el individuo obtiene estímulos no verbales a partir de su percepción del entorno (Samovar, 1981).

La relevancia de los actos cinéticos en la comunicación es tanta que produce un impacto en la comunicación del 55%, frente al 45% restante de la comunicación verbal (Kumar, 2009). Con esto podemos decir que el efecto de la comunicación no verbal es mayor y, al no pasar desapercibido, debemos darle la importancia que se merece a la hora de adquirir la lengua

¹⁷ La kinésica establece dos principales tipos de actos cinéticos, que son los actos cinéticos libres y los actos cinéticos trabados. Los libres son aquellos gestos realizados en los que ninguna parte del cuerpo con la que gesticula toca una superficie o se sustenta en un objeto para realizarse. Los trabados hacen referencia a aquellos en los que las manos se tocan mutuamente o establecen contacto con otras partes del cuerpo, con otro cuerpo o con objetos (Duque de la Torre, 1996: 184).

extranjera; es decir, la instrucción en la kinésica (así como en el lenguaje no verbal, en general) debe ser necesaria en el proceso de adquisición del idioma (Briz Gómez, 2002; Cestero, 2004).

Al hablar de la comunicación no verbal, debemos incluir un concepto que nos presenta Poyatos (1968: 726), que es el de la *prelingüística*. El autor define esta realidad como el conjunto de todos los factores biológicos, físicos, anímicos y sociales que condicionan la expresión del hablante. Dentro de este tipo de comunicación se encuentra, por supuesto, la kinésica.

En general, podemos decir que no le damos importancia al desarrollo de las destrezas comunicativas no verbales, o al menos, no las tratamos durante las sesiones de enseñanza de español. Sabemos que la comunicación no solamente es verbal, pero pese a conocer esto, parece que aún no somos conscientes de que una mala comunicación no verbal puede suscitar problemas y malentendidos de diversas índoles relacionados con las diferencias culturales (Muñoz López, 2008). Los problemas ocasionados por un no dominio de estas herramientas de comunicación son extrapolables a otras destrezas relacionadas, por ejemplo, con la adquisición de ironías u otras estructuras con significados implícitos. El uso del lenguaje no verbal y el dominio de estas destrezas requiere, para su aprendizaje, que el sujeto obtenga una buena base cultural (Alcoholado, 2011; Anglada, 2011).

La enseñanza del lenguaje no verbal en la clase de ELE es esencial e imprescindible debido a dos factores: por una parte, la comunicación puramente verbal es imposible; y, por otra, es totalmente posible comunicar ideas siguiendo únicamente patrones de comunicación no verbal (como un gesto, una postura, etc. [Torres Sánchez, 2010: 5]).

Debemos destacar que la kinésica abarca tres dimensiones, que son los gestos, las posturas y las maneras (Félix Paz *et al.*, 2010: 1). Los gestos comprenden los movimientos realizados con la cabeza, la cara o las extremidades. Las posturas tienen un factor consciente e

inconsciente y condicionan el lenguaje. Las maneras comprenden el hecho de toser, cambiar la forma de hablar, etc. Se aprenden socialmente y se alternan con el discurso.

Para un estudiante de español como lengua extranjera, conocer estos patrones cinéticos es tan importante como la comunicación misma. De hecho, podemos afirmar incluso que conocer esta vía de comunicación mejora las aptitudes pedagógicas del profesor y estimula, al mismo tiempo, al alumno (Saitz, 1966; Allen, 2000; Mori, 1998). De igual manera, para comprender cuáles son las dificultades que muestra este colectivo a la hora de gesticular, es necesario que el docente conozca al menos las particularidades kinésicas básicas de esta sociedad, pues el fin es entender lo que el alumno quiere expresar para así ayudarlo y enseñarlo a realizar estos actos de forma correcta, adecuada y eficaz.

A continuación, explicaremos algunos actos cinéticos básicos de la cultura china, para así comprender cómo son estos patrones culturales y hacernos una idea, como profesores de *ELE*, de por qué cometen errores, interferencias, y sobre todo por qué se producen dificultades al expresar los mismos conceptos en el mundo hispánico:

○ **EXPRESAR EL DESEO DE ACERCARSE:**

Hay variaciones dependiendo de la región en la que se encuentre el individuo, pero en ciertos lugares no es correcto expresar este propósito moviendo la mano hacia abajo. Normalmente no hay problemas con este gesto desde nuestro punto de vista.

○ **EXPRESAR NEGACIONES:**

No se mueve el dedo índice de un lado a otro. Ellos mueven la cabeza y la mano de un lado a otro. En otras ocasiones también posicionan sus brazos en equis para indicar que la negación es absoluta o irrevocable, o para mostrar que un hecho es imposible. También se emplea este gesto para indicar prohibiciones. Para nosotros, este acto puede

resultarnos violento; no obstante, debemos saber que cuando se realiza este movimiento se infiere que el hecho está por encima de las posibilidades del que lo comunica, y, por tanto, le es imposible complacernos. Este último gesto se usa poco.

○ **LLAMAR A UN TAXI:**

En nuestra cultura, los gestos que solemos emplear consisten en levantar la mano hacia el vehículo con la palma de la mano en señal de “stop”, incluso en algunas culturas de occidente, silbamos. En la República Popular China, el gesto es muy similar. La diferencia se encuentra en que se suele mover la palma de la mano de arriba abajo mientras el brazo está quieto.

○ **PAGAR EN EFECTIVO:**

En la República Popular China no hay ninguna pauta establecida. De hecho, a la hora de comprar, sus gestos pueden llegar a parecernos rudos e incluso pueden ofendernos, ya que, entre sus costumbres, no se considera negativo tirar el cambio sobre el mostrador en lugar de colocarlo sobre nuestras manos. En ocasiones, una vez tomado el cambio, nos lo arrojan en forma de montón sobre la superficie, junto con los productos que hemos comprado. Lo que sí se tiene en cuenta es que todos los billetes sean visibles.

○ **COMER Y BEBER:**

Los hábitos en este espacio no son iguales en toda la geografía china. Lo más representativo entre las diferencias es hablar mientras se come. En algunas partes de China no es cortés mantener conversaciones a la hora de comer. En cuanto a la parte cinética, encontramos rasgos comunes que se diferencian de nuestras costumbres. A la hora de comer, no importa hacer ruido con la boca o con los cubiertos. En algunas zonas,

el ruido es señal de que la comida está deliciosa, pero en otros puntos geográficos simplemente no importa hacer estos ruidos. También pueden hacerse movimientos bruscos e incluso se puede eructar. No hay restricciones en lo referente a alzar los platos o los cuencos. Lo que sí es importante es que no deben clavarse los palillos en el arroz, puesto que para ellos simboliza la muerte.

Los actos cinéticos constituyen una parte indispensable para la comunicación. En ocasiones, muchos desencuentros culturales tienen su origen en las costumbres derivadas de la kinésica. Para evitar estas situaciones desagradables, debemos hacer dos esfuerzos: el primero, tratar de conocer todos los actos cinéticos principales que hay en la cultura meta. El segundo esfuerzo es ser comprensivos con este problema y no reaccionar negativamente ante el interlocutor, mostrándole con posterioridad y familiaridad cuál es la forma adecuada en nuestra cultura.

5.3. Dificultades lingüísticas.

En este apartado procederemos a clasificar y a explicar cuáles son los errores y dificultades de esta índole encontrados a lo largo de nuestra investigación, pero antes es necesario destacar cómo la producción del lenguaje influye, y en qué grado lo hace, en la aparición general de errores. La producción textual es el resultado de un proceso por el cual el individuo traduce un concepto mental (o una imagen) en un sistema mediante el que expresa esta realidad. El lenguaje se origina en la mente del sujeto. Lo primero que este hace es pensar en la realidad que desea expresar y, posteriormente, da forma a este pensamiento mediante representaciones léxicas (Pillsbury y Meader, 1928:92-93).

Al producir un discurso, influyen diversos factores que ayudan a la reproducción exterior del mensaje, pero, al mismo tiempo, estos y otros factores contribuyen a la aparición de los errores, pues el individuo debe hacer frente, al mismo tiempo, a la descripción de la idea en su

mente, a la correcta relación con las unidades léxicas que debe producir y a todos los aspectos derivados de la concatenación de estas unidades en el tiempo del discurso. Las emisiones lingüísticas se componen de muchas unidades cuya extensión y clase varían. Cuanto mayor sea la complejidad o el tamaño de estas unidades, más susceptible será el individuo de cometer errores (Mendizábal, 2004).

Una vez comprendidos los parámetros que originan los errores lingüísticos, procederemos a clasificar los obtenidos a partir de nuestro estudio en el colectivo sinohablante de ELE.

5.3.1. Dificultades relacionados con las destrezas orales.

Aquí explicaremos cuáles son los problemas más relevantes que se han detectado en nuestros sujetos de investigación en el área referente a las destrezas de comprensión auditiva y de expresión oral. Hemos introducido la comprensión auditiva dentro de este apartado porque se han compilado las dificultades derivadas de la falta de comprensión del discurso oral emitido por el hablante nativo de español.

5.3.1.1. Dificultades en la comprensión auditiva.

En primer lugar, una de las dificultades de las que más adolece el colectivo sinohablante es de las diferentes variedades del español. Reconoce que, por ejemplo, el español de Uruguay y de Argentina son más difíciles de comprender que el de México o España. Es por eso que, cuando un hispanohablante emite un discurso, los aprendientes captan más o menos información en función de la variedad utilizada. Entre las razones por las cuales esto supone un problema grave, se encuentran el hecho de que los aprendientes no han recibido el entrenamiento suficiente para adaptarse a otras variedades del español y el hecho de que solamente han aprendido nuestra lengua atendiendo a los parámetros lingüísticos españoles. El alumno chino muestra una falta de conocimiento acerca de las demás variedades del español, y, por eso, su identificación supone un impedimento para el aprendizaje del individuo, pues, auditivamente, habrá muchos contenidos que

el alumno no podrá percibir.

En segundo lugar, destacamos la velocidad del hablante nativo de español con la que emite su discurso. Los estudiantes chinos enfatizan que, a diferencia de en su idioma, perciben el español como una lengua de habla rápida, en la que el hablante produce un discurso sin parar y de forma atropellada. Este fenómeno puede deberse a las largas estructuras de las que hace uso el español, así como a las excesivas explicaciones y paráfrasis que utilizamos en nuestra lengua, en comparación con la casi ausencia de estos recursos en la lengua china. Estamos aquí ante un problema no solamente de velocidad, sino también de percepción y de discriminación de la información. El hablante chino experimenta la rapidez como un problema grave, pero, al mismo tiempo, no se da cuenta de que debe discriminar muchas unidades emitidas por el hablante y aprehender solamente el significado esencial. Junto al factor velocidad, se añade la poca capacidad del individuo para razonar y discriminar. Recordemos que el hablante chino tiene unas cualidades memorísticas muy desarrolladas; sin embargo, la utilizan para todo y memorizan cada palabra, pero no adquieren el sentido de la estructura completa.

Finalmente, destacamos dos dificultades más relacionadas con esta área en particular. Son las relativas a las yuxtaposiciones y al uso de los diferentes tiempos verbales en español. En el caso de las yuxtaposiciones, el hablante español puede cambiar las diferentes estructuras dentro de una misma oración o proposición compleja, con el fin de otorgarle una determinada fluidez al discurso, o con el propósito de enfatizar en diferentes secciones. Recordemos que, en la sintaxis china, esto no es posible – o al menos es imposible en casi todos los casos – ya que las estructuras están muy fijas y, por razones gramaticales, entre otros motivos, no admiten cambios ni yuxtaposiciones. Cuando el hablante nativo emplea estas técnicas, el aprendiente no siempre logra comprender cuál es la información más relevante, por lo que pierde datos. El alumno experimenta también una detención ante la recepción de tantas estructuras encajadas dentro de una misma oración. Podemos decir entonces que el aprendiente chino está acostumbrado a un planteamiento lineal, en el que la

información se va exponiendo siempre en un orden fijo, sin alteraciones. La naturaleza de nuestra lengua permite cambios que el estudiante chino no está acostumbrado a percibir, al menos en las fases iniciales de su aprendizaje.

Antes mencionamos también los tiempos verbales como problema relacionado con la comprensión auditiva. Podemos afirmar que, como el español emplea tiempos verbales tan precisos que no poseen una equivalencia semejante en el sistema chino, los aprendientes no logran captar, en muchas ocasiones, estos matices o precisiones temporales. Este problema se aprecia con más frecuencia cuando el hablante emplea tiempos compuestos y hace uso del subjuntivo. Recordemos que el subjuntivo representa una noción de virtualidad que en el sistema verbal chino no se encuentra reflejada. Si añadimos estas matizaciones del español a que, en mandarín, los verbos no poseen morfemas de tiempo, modo y aspecto, podemos concluir con que el hablante perderá esa mencionada matización. Podrá comprender el mensaje, pero tendrá dificultades para ubicarlo en el tiempo.

5.3.1.2. Dificultades en la expresión oral.

Dentro de las dificultades y los errores comúnmente cometidos por estos individuos, hemos detectado que estos problemas pertenecen a dos secciones, que son el plano fonológico (dificultades relacionadas con el sonido emitido y con su calidad), el plano morfológico (dificultades relacionadas con la producción oral de las unidades léxicas) y también se identifican dificultades cuyas causas son las interferencias del mandarín.

- **Errores en el plano fonético y fonológico:**

En esta sección, los errores más frecuentes se encuentran en la vibrante múltiple /rr/ y en la realización del fonema /x/.

Otro caso particular es el de la realización de /s/. Este fenómeno solamente sucede con los hablantes bilingües que hablan algunos dialectos del norte de China. Con el resto de aprendientes, no se aprecia este problema.

○ **Errores en el plano morfológico:**

Los errores más cometidos aquí se relacionan con la conjugación errónea de los verbos irregulares (como “*poner --- ponido*”, en lugar de “*puesto*”). También destacan muchas alteraciones vocálicas entre palabras que poseen el mismo número de sílabas, como en el caso de “*mano --- mona*”.

○ **Errores por interferencia del mandarín:**

Las interferencias del mandarín en la producción oral del alumno son visibles cuando intentan expresar una idea compleja en forma de expresión. Las diferencias sintácticas entre el mandarín y el español hacen que el alumno emita la idea, pero con la estructura de su lengua materna. Aquí se identifican tres tipos de dificultades:

TIPO 1: dificultades en la producción de estructuras complejas:

Aquí se encuentran los errores relacionados con la complejidad de las estructuras que el aprendiente quiere producir. Como la sintaxis china es menos flexible que la española, el hablante no realiza los cambios necesarios en la estructura española; además, el mandarín necesita más conectores que en español resultan redundantes e innecesarios. El siguiente ejemplo pretende ilustrar las características de la sintaxis china y el resultado de estas influencias en la producción oral del estudiante:

Oración según el modelo sintáctico chino:

“Como resultado de yo estar universidad estudiar, entonces yo hoy no tener tiempo contigo salir ir afuera.”

Las estructuras subrayadas muestran que, en mandarín, hay dos conectores necesarios cuya ubicación no puede variar. La gramática china para estos conectores es la siguiente:

“由于(como [resultado de])... 所以(por eso)...”

Resultado de la interferencia del mandarín en el estudiante:

“Como yo estoy en la universidad estudiando, entonces yo, contigo, no tengo tiempo para salir afuera.”

Observamos que, al producir una estructura compleja, el aprendiente utiliza en gran medida elementos de la sintaxis china. Como el orden sintáctico del mandarín es muy rígido, el hablante muestra dificultades a la hora de hacer más flexible la estructura. El concepto más relevante que podemos aportar como clave de este problema es el de la *“proporcionalidad gramatical”*. Con este particular término, nos referimos a que, cuanto más carga gramatical exista en una lengua, más flexibilidad sintáctica se apreciará. En el caso del mandarín, esta lengua no posee morfemas, conjugaciones ni demás muestras gramaticales (lo cual hace menos difícil su estudio); sin embargo, la ausencia de gramática exige una rigidez en la estructura oracional, con el fin de que se produzca una adecuada comprensión.

Podemos ilustrar este concepto con otra lengua asiática como es el coreano. El coreano posee morfemas de tiempo, entre otras peculiaridades gramaticales. La conjugación de los verbos está muy presente y, en pocas palabras, esta lengua posee más similitudes gramaticales con la nuestra que el mandarín. Aunque resulta tortuoso aprender todas las reglas gramaticales del coreano, una vez conocidas podremos alterar el orden de las estructuras en la oración. Como el significado gramatical está fuertemente presente, las estructuras admiten flexibilidad, pues es la propia gramática la que se encarga de conectar las diferentes partes de la estructura oracional.

TIPO2: dificultades en la producción de unidades léxicas en contexto:

Este tipo de dificultades comprende la producción de unidades léxicas en una situación comunicativa determinada. Como sabemos, las unidades léxicas no poseen significado propio, sino que es la situación o el contexto quien otorga significado a las unidades que producimos. Para los hablantes chinos que aprenden español, comprender este fenómeno supone una difícil tarea, pues no todos los aprendientes sinohablantes logran concebir por qué una misma unidad léxica puede tener tantos significados en función del contexto en el que se aplica.

Pese a que la lengua china posee esta característica (en la que el significado de una unidad léxica se ve alterado por el contexto), debemos decir que en español esto sucede con mucha frecuencia, pues en muchas ocasiones utilizamos dobles sentidos y jugamos con la ambigüedad ante algunas situaciones comunicativas. Al aprendiente chino le supone un gran problema comprender los dobles sentidos, las ambigüedades y, sobre todo, los sarcasmos y las ironías. Esto sucede por dos motivos: porque no conocen el uso de muchas palabras en situaciones comunicativas determinadas (Roncero Mayor, 2011) y porque, en su lengua, no emplean estas estrategias de comunicación con la misma frecuencia. El siguiente ejemplo muestra las diferentes reacciones entre un hablante español y uno chino:

Hablante chino: *“Creo que no iré, porque está muy lejos.”*

Hablante español: *“Uff. Claro, claro. Está lejísimos. Vamos, en la otra provincia...”*

Hablante chino: *“No, no está en la otra provincia. Está en esta. ¿No lo sabes?”*

Este tipo de situaciones en las que el hablante nativo utiliza el sarcasmo y el individuo sinohablante no capta este sentido es muy frecuente. En ocasiones, el hablante español no se sitúa en el lugar del aprendiente para intentar comprender por qué no entendió el mensaje. Incluso, de manera despectiva, el hablante nativo piensa que el aprendiente chino *“es cortito”*. La respuesta a este problema se encuentra en el escaso uso del sarcasmo por parte de los hablantes de la lengua china. Por otra parte, los aprendientes sinohablantes no están

familiarizados con las diferentes situaciones comunicativas que surgen de forma espontánea y tan frecuentemente en el español (en comparación con la frecuencia china). Una forma de facilitar la comprensión del individuo ante estas técnicas empleadas por el hispanohablante consistiría en el aprendizaje de los patrones culturales del hablante nativo, pues, en nuestra cultura, empleamos estas estrategias de forma normal, natural y constante.

TIPO 3: dificultades de interferencia semántica entre expresiones:

Aquí se encuentran las dificultades y los errores que cometen los aprendientes hablantes de mandarín en el momento en el que enuncian expresiones comunes que saben que existen en español, pero cuyo significado varía. Los siguientes errores aparecen a raíz de muchas expresiones chinas que suponen “falsos amigos” a la hora de traducirlas al español. Algunas de estas expresiones que llevan al aprendiente a errar son:

EXPRESIÓN LITERAL EN MANDARÍN	TRADUCCIÓN REAL AL CASTELLANO
No está mal.	Está estupendo / perfecto.
No está muy mal.	Está muy bien.
Siempre no.	No siempre.
No siempre.	Nunca.

No solo este tipo de expresiones induce al aprendiente a error; además de estos “falsos amigos”, hay unidades léxicas cuya aparición en la frase altera nuestra percepción. Por ejemplo, en el idioma chino, el adjetivo “grande” no solamente se aplica a entidades con unas dimensiones físicas concretas y considerables, sino que también se emplea para calificar fenómenos y otras nociones que no son extrapolables en nuestro sistema lingüístico.

Un ejemplo de este problema se ilustra en la siguiente muestra:

“El viento es *muy grande*” --- “Hace *mucho viento*”.

En mandarín, la expresión “*el viento es muy grande*” es la que se utiliza y la que se considera correcta desde el punto de vista normativo. Cuando decimos, en mandarín, “*hace mucho viento*”, esta estructura no es correcta, y el hablante chino nos corregirá automáticamente.

○ **Otros errores comunes:**

Para finalizar nuestro análisis de errores y dificultades de carácter lingüístico, otros errores que podemos encontrar con facilidad nacen de la repetición innecesaria. Podemos clasificar estos errores como “errores pleonásticos derivados del mandarín”. En esta lengua, es común repetir nociones, como es el caso del verbo “*comer*”. Se le añade la palabra “*comida*”. Muchas veces, el hablante no percibe esta característica del español y expresa nociones como esta: “*Mañana vamos a comer comida todos juntos*”.

Debemos añadir a nuestro estudio un apunte relacionado con los errores que son producto de las dificultades de la adquisición de la lengua materna del aprendiente. Se ha observado que, en general, muchas dificultades y errores relacionados con la destreza oral, la interacción y otros campos son fruto de un conflicto metodológico que reside en el aprendizaje de la propia lengua china. Hay tantas diferencias entre la lengua que hablan los estudiantes y la que están adquiriendo, que se produce un bloqueo lógico en el desarrollo de muchas destrezas que requieren fluidez y expresión oral que en aquellas en las que se requiere una planificación, como puede ser en la escritura (Rodríguez Esteller, 2008: 92).

Por último, se apreciaron también muchos errores con la palabra “*zi4ji3 (自己)*”, que significa “*propio*” o “*por uno mismo*”. Los siguientes ejemplos muestran los errores derivados del uso de esta palabra y su inadecuación en español:

“*Pedro ha hecho los deberes propio*”. “*Yo cocino propio la comida*”.

5.3.2. Errores relacionados con las destrezas de escritura.

En este subepígrafe, abordaremos los problemas relacionados con las destrezas del estudiante en lo relativo a la comprensión textual y a la expresión escrita. Aunque cabe destacar que muchos errores cometidos por este colectivo son extrapolables a la expresión oral, en el caso de la expresión escrita se ha tenido en cuenta que el hablante dispone de tiempo para reaccionar; es decir, cuando el aprendiente habla, el tiempo que tiene para reaccionar, pensar y producir el discurso en una lengua que no es la suya (materna) es casi inexistente en comparación con el tiempo que tiene para producir un discurso escrito.

5.3.2.1. Dificultades en la comprensión textual.

Cuando se les ofrece una muestra textual escrita a los estudiantes que pertenecen a nuestro campo de estudio (nuestros sujetos de investigación), identificamos los siguientes problemas comunes:

El primer problema de comprensión se fundamenta en las características de las muestras textuales españolas. En nuestra lengua, los textos escritos que producimos son, por lo general, largos, extensos y de una complejidad considerable para el alumnado chino. Optamos por las estructuras oracionales largas y unidas, y no utilizamos muchos puntos en comparación con las comas u otros signos de puntuación. Los textos escritos chinos, por su parte, se caracterizan, entre otras cosas, porque no emplean demasiadas estructuras largas o complejas. La sintaxis china opta por las estructuras simples y por el uso predominante del punto frente a otros signos.

El hecho de que la estructura textual en español sea larga y compleja (que no queremos decir “complicada”), suscita en el alumno una falta de comprensión del mensaje. Esto es debido a que el aprendiente no puede retener toda la información que se muestra en una sola oración o párrafo. Podemos decir que el alumno, cuando lee un texto en español, no logra adquirir en primera instancia todas las nociones que la muestra aporta, simplemente porque las estructuras oracionales son largas, la gramática es compleja y, eventualmente, en la muestra se encuentran

unidades cuyo significado se desconoce.

Cuando hablamos de la puntuación, nos referimos al segundo problema en la comprensión textual. Los individuos sinohablantes no emplean la puntuación de la misma manera que nosotros; además, los hablantes chinos muestran preferencia por el punto y seguido en vez de optar por emplear otros signos como la coma o el punto y coma. Podemos decir que la frecuencia al emplear este último signo de puntuación es inexistente. La puntuación influye notablemente en la adquisición del significado. Es más, sabemos por experiencia que un pequeño signo de puntuación puede alterar el significado de lo que pretendemos expresar. Si esto sucede entre hablantes de una misma lengua, podemos extrapolar estas experiencias a un aprendiente que aún no domina la lengua española de una manera suficiente como para comprender la naturaleza de los textos escritos en español.

Las unidades léxicas desconocidas suponen el tercer problema relacionado con la comprensión del texto escrito. A priori, resulta normal que, el hecho de no conocer una palabra, implique una dificultad; no obstante, con el colectivo chino surge una peculiaridad: cuando un aprendiente no comprende una palabra, sus esfuerzos cognitivos se centran en hallar el posible significado mediante su conocimiento epistémico, el contexto y el cotexto (remisión al pretexto y al postexto). En el particular del individuo sinohablante, esto no sucede así. Cuando un aprendiente chino no logra identificar una unidad, se detiene en seco y, rápidamente, busca una referencia inmediata para solucionar el problema. Por ejemplo, recurre automáticamente al diccionario. El estudiante chino no acostumbra a utilizar métodos de razonamiento ante este tipo de dificultades, y se convierte en un individuo autómatas en lo que respecta a la búsqueda del significado. El sujeto no es capaz de intentar resolver este problema por sí mismo, y no conoce los recursos mencionados que le permiten realizar un esfuerzo cognitivo. Subrayamos aquí que este problema no se ha detectado en todos los individuos, pero sí en más del 90%.

5.3.2.2. Dificultades en la expresión escrita.

Los problemas detectados en la expresión escrita se han dividido en tres áreas diferentes, que son los errores cometidos en el plano sintáctico, en el plano semántico, y los errores interdisciplinarios, que son los que abarcan más destrezas además de la expresión escrita.

○ **Errores en el plano sintáctico:**

Estos son, sin duda, los errores que podríamos tipificar como “*clásicos e imprescindibles*” en este colectivo. La totalidad de los sinohablantes los comete en mayor o menor medida, y esto se debe a las características sintácticas del mandarín. El esquema sintáctico básico del mandarín es el siguiente:

/Yo/ + /estoy aquí/ + /hago algo/.

Literalmente, la oración en mandarín que hemos tomado como ejemplo significa “/Yo/ + /estar casa/ + /estudiar inglés/”. Como el idioma carece de elementos necesarios en español, su estructuración sintáctica es más simple, pero el orden no es muy flexible. Podemos apreciar este fenómeno con lenguas que poseen más elementos gramaticales, como el coreano, cuya sintaxis es más susceptible de alterarse, teniendo en cuenta estos parámetros. En el mandarín hay posibilidades escasas de establecer un orden virtual alternativo en la sintaxis.

Los problemas en español surgen a raíz de la metodología de aprendizaje del alumno (por medio de la memoria). Cuando el alumno emplea este enfoque de aprendizaje, surgen muchos errores en la sintaxis española, pues solo traslada palabras, no se preocupa de la manera en la que los hispanohablantes pensamos y, en consecuencia, estructuramos las oraciones.

○ **Errores en el plano semántico:**

El primer problema que hemos detectado gira en torno a la palabra “*you3*”. Esta unidad – cuyo significado y uso pueden extrapolarse al verbo coreano “*있 다*” – significa “*ser*”, “*existir*”, “*estar*”, “*haber*” y “*tener*”. Cuando los aprendientes sinohablantes comienzan a aprender español, no se percatan de que en español no utilizamos el mismo verbo para expresar todo lo

que ellos expresan. Los errores derivados de esta unidad tardan en disiparse. Al mismo tiempo, se produce otro error paradójico, que surge con la ausencia de “*you*3” o de “*shi* 4” antes del adjetivo. Un ejemplo de ello es (“Luis + muy + guapo”).

Otro aspecto que podemos destacar en esta sección es la confusión entre palabras como “*olor*” y “*sabor*”. Algunas veces, los estudiantes que se inician en el aprendizaje del español confunden estas realidades, y este fenómeno se debe a que en mandarín solo existe una palabra para representar ambos conceptos, cuyo significado se ve precisado por el contexto situacional.

También consideramos oportuno destacar algunas particularidades relacionadas con la expresión escrita de los estudiantes. Para compilar muchos de los errores obtenidos se procedió a que los aprendientes elaboraran textos escritos. Esto nos llevó a observar que hay dificultades de diversa índole en las competencias estratégicas de los alumnos. Esto es debido, entre otros factores puntuales, a la falta de vocabulario, de gramática e incluso de nociones culturales. Nos planteamos entonces si la transferencia de habilidades de la lengua materna de los alumnos es transferible a las de otra lengua, en este caso, el español (esto es, si es posible que, en un futuro, los alumnos fueran capaces de desarrollar las mismas estrategias de expresión en español y en mandarín). Lo que conocemos de antemano es que, en cuanto a la expresión escrita, el esfuerzo cognitivo que emplea el sujeto es inversamente proporcional al dominio que este tenga de la segunda lengua o de la lengua extranjera (Cabaleiro González, 2002). Para que el aprendiente elabore adecuadamente una producción escrita, es necesario contar con dos factores, que son la propia habilidad escritora del estudiante y la competencia lingüística que adquieran para expresar en un lenguaje formal. Aunque parece ser posible que el aprendiente transfiera sus habilidades escritas a otra lengua o sistema, aún no se ha alcanzado a corroborar cuáles son los factores estrictamente necesarios para que esta competencia se realice adecuadamente (Cabaleiro González, 2003: 50). Asimismo, aún no se han tomado decisiones relevantes en lo referente a la enseñanza adecuada del español escrito para estos propósitos.

También en lo referente a las habilidades del individuo para producir muestras escritas, debemos tener en cuenta las aportaciones de Cassany (1990). Explica que, pese a partir de la base de que “para aprender a escribir debemos dominar la gramática de la lengua”, existen dos perspectivas de estudio de las producciones escritas. El primer enfoque es el modelo oracional. Aquí, la enseñanza se centra en la oración, en la concordancia, en la ortografía, etc. Sin embargo, el segundo modelo, llamado “modelo textual” o “discursivo”, es más holístico y centra su atención en factores como la estructuración lógica del texto (adecuación, cohesión y coherencia).

○ **Errores interdisciplinarios:**

Aquí se encuentran aquellos errores que surgen cuando el aprendiente chino emplea dos destrezas, que son, en este caso, la comprensión auditiva y la expresión escrita. Estos problemas se han detectado a partir de los dictados. En muchas ocasiones, con el propósito de mejorar la expresión escrita del alumno (y su comprensión), se llevan a cabo sesiones en las que el docente dicta un texto para que los alumnos lo reproduzcan. Debemos destacar también que muchos docentes locales realizan estos ejercicios porque están presentes en el Examen Nacional de Español.

Cuando el aprendiente se encuentra inmerso en este tipo de actividad, comete errores ortográficos en unidades léxicas que el individuo conoce. Por ejemplo, escribe palabras como “*bonido*” o “*cato*”. Aquí entra en juego, en primer lugar, la capacidad de comprensión auditiva del estudiante. Del mismo modo, aunque el alumno comprenda la palabra y entienda su significado, no dispone de mucho tiempo para reproducir esta unidad en el texto escrito. Además de ello, se añade la ausencia de discriminación de algunas unidades fonológicas y fonéticas en la lengua china. Las razones por las cuales surgen estos problemas son las siguientes:

- Este problema puede surgir porque el alumno aún no logra discriminar los fonemas del español, y por tanto realiza una representación gráfica equivocada.

- Este error puede aparecer porque el alumno conoce bien la unidad léxica, pero aún no ha practicado lo suficiente para desarrollar las destrezas relacionadas con la escritura.
- Esta dificultad puede aparecer porque el alumno no dispone del tiempo suficiente para reaccionar y, al mismo tiempo, está pendiente de la captación de otras unidades para escribirlas.
- Este problema puede surgir porque el alumno confunde dos unidades léxicas que conoce y no se ha percatado del cotexto o del contexto para deshacer su ambigüedad (por ejemplo, “*gala*” y “*cala*”).

Otra dificultad que se ha observado en varias áreas es la derivada de la capacidad de la lengua española para omitir pronombres y recurrir a la anáfora o al significado pragmático en muchas ocasiones. Este fenómeno suele apreciarse mucho en las áreas que implican destrezas orales y en la comprensión textual (escrita). La naturaleza del español y su riqueza verbal, entre otros aspectos, permiten la omisión de unidades del discurso y nos hacen recurrir a la pragmática con más frecuencia que en el caso de la lengua china.

Gelormini-Lezama y Almor (2010: 452) enfatizan en su estudio comparativo entre el mandarín y el español que nuestra lengua posee una gran riqueza verbal, lo cual es un factor que ayuda a omitir otras unidades y a recurrir a, por ejemplo, la anáfora. La lengua china, por su parte, tiene una estructura fija y no posee una riqueza verbal como la nuestra; de hecho, no se aprecian morfemas de género y número y no existe conjugación. Estas y otras características hacen de este idioma que se recurra con menor frecuencia a determinadas técnicas estilísticas y al significado pragmático. Cuando nos percatamos de que este fenómeno no sucede con la misma frecuencia que con el español, podemos identificar un nuevo tipo de dificultad en el

aprendiente chino, pues no le será posible, en todos los casos, interpretar adecuadamente una estructura o captar el significado implícito de ella.

Para comprender mejor por qué muchos de los problemas de carácter lingüístico tienen lugar en este grupo de hablantes, podemos hacer un breve análisis contrastivo y recurrir entonces a la enseñanza del mandarín a aprendientes occidentales. De esta manera, podemos estudiar cuáles son las características diferenciadoras más relevantes entre nuestra lengua y el chino. Hu (2010) analizó cuáles eran las dificultades a las que los estudiantes ingleses se enfrentaban si querían aprender chino. Sus resultados son extrapolables a los hispanohablantes en el sentido de que muchas de las dificultades encontradas son comúnmente compartidas. Hu (2010: 100) nombra las destrezas necesarias para aprender mandarín, que son la memorización, los tonos, la expresión oral, la comprensión auditiva, el aprendizaje de los caracteres y su escritura, la distinción semántica, la comprensión lectora, la integración y la reflexión de los conceptos. Jinsheng (2008: 47) ya indicó en su momento que la distancia lingüística entre el chino y el español era tanta que era comprensible el gran esfuerzo cognitivo que el aprendiente debía realizar.

Cuando el hablante occidental se enfrenta a las dificultades de esta lengua, tiene que hacer frente a realidades lingüísticas ajenas. Por ejemplo, la gramática china posee “partículas” o estructuras nocionales, auxiliares y funcionales que para nosotros carecen de significado más allá del puramente gramatical. La mayor dificultad que se apreció en los aprendientes ingleses fue que, debido al desconocimiento del uso de estas estructuras, se producían errores en la colocación de todas las unidades.

Al hablar de los errores cometidos que afectan a diferentes disciplinas, debemos hacer referencia nuevamente al enfoque empleado en la adquisición de la lengua por este grupo de hablantes. Sánchez Griñán (2008: 303) recurre a la metodología estructuralista aplicada en China para explicar los motivos de muchas dificultades que presentan estos estudiantes; no obstante,

también resalta que la implantación forzosa del modelo comunicativo como lo “bueno” o lo “mejor” es también un error y resulta difícil de encajar en el modelo chino. Nos recuerda también que, en su momento, también fue difícil la adaptación del enfoque comunicativo a las aulas españolas. López Tapia (2011: 87) hace hincapié, en su análisis de los problemas a los que se enfrentan los sinohablantes, en que el alumno debe comprender la finalidad de la metodología comunicativa en cuanto al uso de las unidades léxicas. El autor explica que el alumno chino carece de las estrategias relacionadas con este enfoque y, por ello, debe aprender no solo a memorizar las unidades, sino a (re) utilizarlas y a interpretarlas en las diferentes situaciones. El estudiante chino debe, por tanto, aprender a “mantener la lengua”, no solo a retenerla en su memoria (Méndez Marassa, 2013: 12).

Podemos relacionar la metodología aplicada a la enseñanza y al aprendizaje en China con la ausencia de situaciones comunicativas reales y con la enseñanza de la pragmática en las aulas, también ausente. De Alba Quiñones (2011: 6) señala la necesidad que tienen los individuos de habla china de aprender las estrategias relacionadas con la competencia conversacional. Aquí se encuentran los conocimientos pragmáticos y discursivos. En las aulas chinas aún no se ha tratado este problema, y por ello la autora demuestra que los alumnos reciben una formación estrictamente lingüística, ajena a los mencionados conocimientos. También hace (y hacemos) referencia a la tradición confucianista – y por tanto, podemos relacionar este problema con el enfoque metodológico estructuralista que se ha venido aplicando – en el sistema educativo. La ausencia de estos contenidos en las clases de ELE originan que el alumno no realice actividades que fomenten las destrezas orales ni las de interacción (Sánchez Griñán, 2009: 7; Gutiérrez González, 2010: 56), y por eso, estos aprendientes encuentran dificultades a la hora de producir textos de manera espontánea.

El no aprendizaje de las características y las diferencias culturales por parte de los alumnos chinos origina también muchos errores que, aunque no son lingüísticos, sí afectan a la

comunicación y ocasionan, además, conflictos interculturales. Riutort Cánovas (2010: 579) pone de manifiesto que los manuales de enseñanza de español no recurren a estrategias basadas en la relación entre la lengua y la cultura. Simplemente muestran cómo es la otra cultura, pero no tratan aspectos como la interacción, la conciencia intercultural ni la superación del malentendido, entre otras cosas.

Otra dificultad encontrada por Hu (2010: 104) reside en la comprensión tonal. El mandarín diferencia los conceptos en función del uso de sílabas similares con diferentes tonos. Para el hablante occidental, la distinción de palabras monosílabas similares con diferentes tonos es uno de los aspectos que más dificultan el aprendizaje de esta lengua. Asimismo, la producción oral de estas unidades supone un quebradero de cabeza añadido, junto con la representación escrita de los caracteres; sin embargo, Hu (2010) destaca que la identificación y escritura de los caracteres chinos no supusieron, a criterio de los hablantes encuestados, la mayor dificultad, aunque sí es cierto que es una de las principales.

Podemos añadir a las dificultades de comprensión tonal las aportaciones de Planas Morales (2010: 229). La autora explica que los estudiantes chinos muestran dificultades a la hora de distinguir algunas entonaciones del español, sobre todo cuando el matiz expresivo del hispanohablante cambia para realizar preguntas de cortesía o preguntas en las que solicita información. Para los sinohablantes, nuestros mecanismos entonativos no son familiares y, por eso, surgen estos errores y confusiones.

En resumen, podemos decir que la lengua china posee caracteres, diferencias tonales y una estructura sintáctica inflexible con respecto a la nuestra. Todo ello, junto con la adición de unidades modales y otras estructuras inexistentes en la lengua española, hacen del mandarín un sistema muy alejado del nuestro (Jinsheng, 2008), con peculiaridades que originan dificultades y errores que, más adelante, se reflejan en el colectivo de habla china cuando aprenden español como lengua extranjera. Todo ello es fruto, además, del estilo de aprendizaje que estos hablantes

han ido desarrollando a lo largo de la historia (Muñoz Moreno, 2010: 13; Rodríguez Esteller, 2008: 103).

**Capítulo 6. Errores lingüísticos y kinésicos del colectivo
de ELE en la Universidad Normal de Changchun**

Para obtener los datos relativos a esta sección ha sido necesario elaborar un cuestionario y algunas actividades que requieran la participación del alumnado para que ellos mismos produzcan las muestras que necesitamos.

A continuación explicaremos los datos de las muestras y expondremos los resultados que hemos obtenido a partir de las actividades adjuntas a dichas muestras.

6.1. Muestras elaboradas para la obtención de datos.

CUESTIONARIO Y ACTIVIDADES ADJUNTAS

Los siguientes documentos son un cuestionario y una serie de actividades que se adjuntan, elaborados de manera propia, que fueron concebidos con dos propósitos. El primero es el de hallar cuál es el grado de predisposición de los alumnos a la hora de aprender español. Asimismo, también podemos conocer por qué estudian y cuáles son los factores que les atraen en mayor o menor medida y que, por tanto, condicionan dicha predisposición y a la vez suponen ventajas o dificultades iniciales que deberemos tener en cuenta a lo largo de su aprendizaje. El segundo propósito es el de, a través de las actividades a continuación, extraer todos los errores que los aprendientes han cometido y clasificarlos según su naturaleza. A partir de estos errores encontrados, podremos establecer su grado de relevancia a partir del número de apariciones (frecuencia).

1. PARTICIPANTES:

El número total de alumnos que han participado en este estudio – tanto en el cuestionario como en las actividades posteriores – es de 37 estudiantes, pertenecientes todos ellos a los dos grupos de segundo curso (A y B).

La edad de los participantes es de 20 a 21 años.

Estudian español en la Universidad Normal de Changchun durante el año académico 2012-2013.

Proceden de diversas regiones del país, por lo que presentan variedades dialectales y no constituyen un grupo homogéneo.

Su lengua materna es el chino mandarín y poseen conocimientos, en diferentes niveles, de inglés y español. Algunos de ellos hablan coreano y japonés. Estos factores son los primeros que tendremos en cuenta a la hora de abordar ciertos errores derivados de posibles interferencias entre estas lenguas.

2. CUESTIONARIO Y ACTIVIDADES:

El cuestionario nos será de utilidad para observar qué factores son clave para la predisposición del alumno a la hora de estudiar español.

Las actividades adjuntas serán de utilidad para extraer e identificar los errores.

Se han realizado actividades de diferente naturaleza para posibilitar y hacer más fácil la clasificación de errores y dificultades. A través de las muestras o resultados – y de su posterior corrección – procedemos a extraer y clasificar estos errores.

A partir del cuestionario que figura a continuación, extraeremos la información que nos indicará tanto las preferencias de los aprendientes como el grado de predisposición para aprender español. Esta información nos será útil para establecer cuáles son los parámetros que condicionarán el aprendizaje desde su fase inicial:

Nombre español: _____	Edad: _____	Curso: _____
Sexo: M男 / F女 _____	Grupo: _____	
¿De qué lugar de China eres? _____		

Por favor, contesta con sinceridad las siguientes preguntas:

- Estudiar vocabulario de memoria es...
- Cuando el profesor me habla, conversar es...
- Entender las películas en español es...
- ¿Sabes mucho sobre España?
- ¿Sabes mucho sobre Hispanoamérica?
- Aprender los verbos es...
- El español es más ... que el inglés.
- Las actividades de audio del libro son...
- Las actividades para hablar del libro son...

Fácil	Normal	Difícil

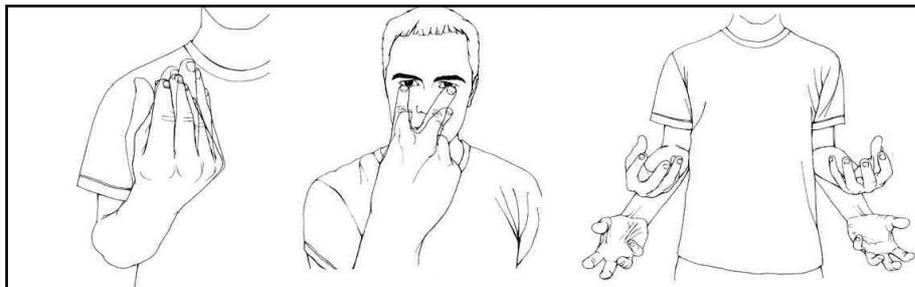
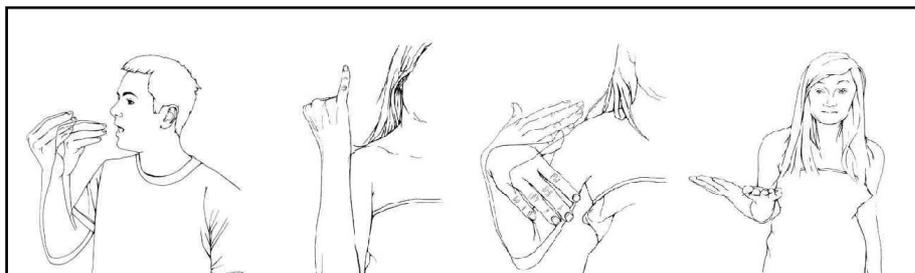
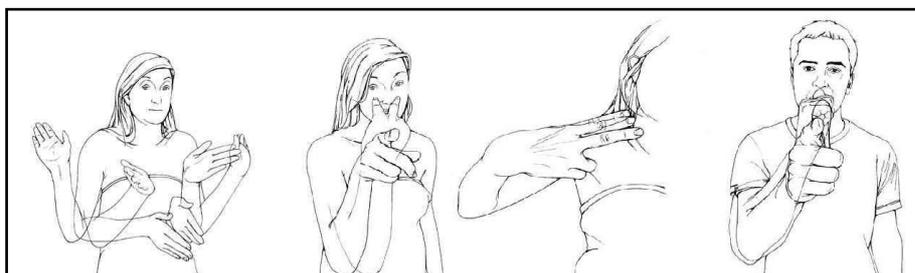
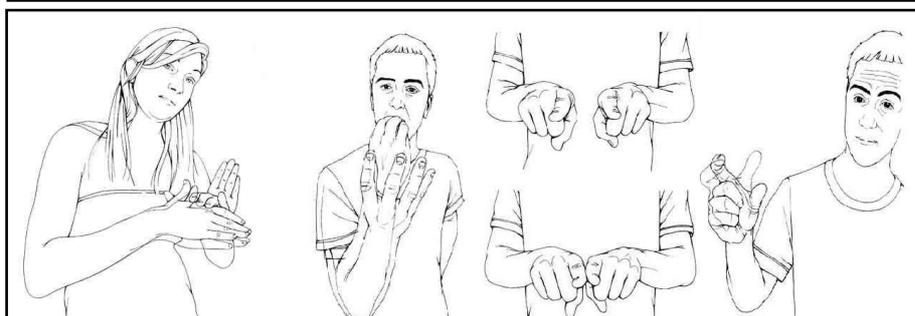
- ¿Te gusta aprender cultura española/hispanoamericana?
- ¿Es extraña la forma de ser de los españoles (saludos...)?
- ¿Te gusta estudiar con tu libro de español “sueña”?
- ¿Te gusta estudiar con el libro “español moderno”?
- ¿Tienes muchos errores entre el español y el inglés?
- ¿Te gustan las actividades para hablar?
- ¿Te gustan las actividades de audio?
- ¿Te gusta escribir en español?
- ¿Te gusta estudiar español?
- Cuando tienes dudas, ¿preguntas al profesor siempre?
- Aparte del español, ¿estudias otros idiomas este año?

Sí	No	Me da igual

←ACTIVIDADES ADJUNTAS→

Estas son las actividades que nos serán de utilidad para recoger y evaluar las muestras textuales que, con posterioridad, analizaremos para hallar los errores más relevantes:

1. **ESCRIBE (50-100p.): Lo que haces durante la semana.**
2. **ESCRIBE (50-100P.): ¿Qué hiciste estas vacaciones?**
3. **¿Qué crees que significan los siguientes gestos?**



FUENTES:

<http://www.avueltasconele.com/los-gestos-espanoles-introduccion/>
http://t2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSKIX_HTQK1rSJ0tOUJ8hKCGhyZW9yImWqpYIIIPMqhByljD3nw
http://www.protocolo.org/social/codigos_y_usos_sociales/los_gestos_de_los_espanoles_parte_i.html

6.2. Resultados obtenidos.

A continuación, expondremos los resultados que hemos obtenido una vez puesto en práctica el estudio. Aquí figura, de forma anónima, la participación del alumnado y sus respuestas en todas las áreas analizadas.

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS:

Grupo A:

	Fácil	Normal	Difícil
Estudiar vocabulario de memoria es...	1	13	2
Cuando el profesor me habla, conversar es...	1	11	4
Entender las películas en español es...	3	3	10
¿Sabes mucho sobre España?	0	11	5
¿Sabes mucho sobre Hispanoamérica?	0	7	9
Aprender los verbos es...	2	11	3
El español es más ... que el inglés.	4	6	6
Las actividades de audio del libro son...	0	14	2
Las actividades para hablar del libro son...	2	13	1
TOTAL:	13	89	42

	Sí	No	Me da igual
¿Te gusta aprender cultura española/hispanoamericana?	13	1	2
¿Es extraña la forma de ser de los españoles (saludos...)?	4	5	7
¿Te gusta estudiar con tu libro de español “sueña”?	6	2	8
¿Te gusta estudiar con el libro “español moderno”?	7	2	7
¿Tienes muchos errores entre el español y el inglés?	7	7	2
¿Te gustan las actividades para hablar?	7	5	4
¿Te gustan las actividades de audio?	5	4	7
¿Te gusta escribir en español?	7	2	7
¿Te gusta estudiar español?	11	1	4
Cuando tienes dudas, ¿preguntas al profesor siempre?	6	10	
Aparte del español, ¿estudias otros idiomas este año?	5	11	
TOTAL:	78	50	48

NÚMERO DE ALUMNOS PARTICIPANTES: 18 / 18

Tablas 2 y 3. Respuestas de los estudiantes del primer grupo. Las cifras indican el número de alumnos que han seleccionado las respuestas.

Podemos observar que, a la mayoría de los alumnos, les atrae el aprendizaje de los rasgos culturales. Por otra parte, también podemos apreciar una falta de receptividad en lo que se refiere al trabajo con el manual de español. La mayoría de los participantes siente una indiferencia hacia el manual, lo que nos hace formular la hipótesis de que no solamente no les motiva este recurso, sino que, si en el futuro no les gusta trabajar con el manual, las repercusiones en su aprendizaje serán negativas.

Otro factor relevante es el de la pregunta “*Cuando tienes dudas, ¿preguntas al profesor siempre?*”. La mayoría de los participantes ha respondido negativamente. Esto nos demuestra claramente que los alumnos son reacios a interactuar con el profesor durante las sesiones. Al temor a errar y a contradecir al docente, podemos añadir el factor de incomodidad que le supone al aprendiente preguntar una duda que, quizás, considera que “debería saber”. Recordemos que el alumno permanece callado, por lo que el hecho de formular una pregunta de esta naturaleza puede considerarse una falta de respeto.

También es relevante que, para muchos alumnos, estudiar los verbos en español no es ni fácil ni difícil, sino algo transitorio. Podemos considerar este factor como algo positivo – al menos, no pensar que estudiar las conjugaciones verbales no es difícil supone una ausencia de desmotivación – e incluso podemos afirmar que, como estudiar este factor supone un esfuerzo memorístico más que el trabajo de otras destrezas, los alumnos chinos no tienen ningún problema a la hora de interiorizar esta realidad (aunque sí los tienen cuando aplican dichas formas a una situación comunicativa determinada).

Grupo B:

	Fácil	Normal	Difícil
Estudiar vocabulario de memoria es...	3	13	3
Cuando el profesor me habla, conversar es...	0	12	7
Entender las películas en español es...	1	3	15
¿Sabes mucho sobre España?	0	9	8
¿Sabes mucho sobre Hispanoamérica?	0	5	13
Aprender los verbos es...	2	12	5
El español es más ... que el inglés.	3	5	10
Las actividades de audio del libro son...	0	18	1
Las actividades para hablar del libro son...	0	14	4
TOTAL:	9	91	66

	Sí	No	Me da igual
¿Te gusta aprender cultura española/hispanoamericana?	15	1	3
¿Es extraña la forma de ser de los españoles (saludos...)?	4	4	10
¿Te gusta estudiar con tu libro de español “sueña”?	11	0	8
¿Te gusta estudiar con el libro “español moderno”?	10	4	5
¿Tienes muchos errores entre el español y el inglés?	12	3	4
¿Te gustan las actividades para hablar?	5	5	9
¿Te gustan las actividades de audio?	6	3	10
¿Te gusta escribir en español?	8	5	6
¿Te gusta estudiar español?	11	4	5
Cuando tienes dudas, ¿preguntas al profesor siempre?	4	15	
Aparte del español, ¿estudias otros idiomas este año?	12	7	
TOTAL:	98	51	60

NÚMERO DE ALUMNOS PARTICIPANTES: 19 / 21

Tablas 4 y 5. Respuestas de los estudiantes del segundo grupo. Las cifras indican el número de alumnos que han seleccionado las respuestas.

A rasgos generales, los resultados obtenidos a través del cuestionario a este grupo son similares, no obstante, una diferencia notable la encontramos en que los alumnos de este grupo no estudian otro idioma durante el mismo año. Este factor tiene relevancia en cuanto a que este

grupo debería no ser tan susceptible a cometer errores derivados de las interferencias con otros idiomas – al menos, si cometen estos errores, no deberían hacerlo con tanta frecuencia como en el caso del grupo A.

TOTAL de ambos grupos:

	Fácil	Normal	Difícil
Estudiar vocabulario de memoria es...	4	26	5
Cuando el profesor me habla, conversar es...	1	23	11
Entender las películas en español es...	4	6	25
¿Sabes mucho sobre España?	0	20	13
¿Sabes mucho sobre Hispanoamérica?	0	12	22
Aprender los verbos es...	4	23	8
El español es más ... que el inglés.	7	11	16
Las actividades de audio del libro son...	0	32	3
Las actividades para hablar del libro son...	2	27	5
TOTAL:	22	180	108

	Sí	No	Me da igual
¿Te gusta aprender cultura española/hispanoamericana?	28	2	5
¿Es extraña la forma de ser de los españoles (saludos...)?	8	9	17
¿Te gusta estudiar con tu libro de español “sueña”?	17	2	16
¿Te gusta estudiar con el libro “español moderno”?	17	6	12
¿Tienes muchos errores entre el español y el inglés?	19	10	6
¿Te gustan las actividades para hablar?	12	10	13
¿Te gustan las actividades de audio?	11	7	17
¿Te gusta escribir en español?	15	7	13
¿Te gusta estudiar español?	22	5	9
Cuando tienes dudas, ¿preguntas al profesor siempre?	10	25	
Aparte del español, ¿estudias otros idiomas este año?	17	18	
TOTAL:	176	101	108

NÚMERO DE ALUMNOS TOTALES QUE HAN PARTICIPADO: 37 / 39

Tablas 6 y 7. Respuestas de todos los estudiantes. Las cifras indican el número total de alumnos que han seleccionado las respuestas.

A partir de los resultados totales, podemos concluir con los siguientes datos:

- Para los alumnos, aprender vocabulario de memoria no es algo difícil, pero tampoco les supone una tarea sencilla.
- Conversar con el docente durante las sesiones tampoco es fácil. La dificultad es moderada.
- Entender las películas en español es demasiado difícil. Esto es normal, pues debemos considerar que estos alumnos están en segundo curso, y que entender un largometraje conlleva una serie de destrezas que están por adquirir.
- Los alumnos no poseen suficientes conocimientos de las culturas española e hispanoamericana. Esta carencia se hace visible en sus dificultades socioculturales. Pese a sus escasas o pocas nociones al respecto, los alumnos se muestran receptivos a la hora de aprender este tipo de contenidos.
- Los manuales de español con los que se llevan a cabo las sesiones no logran motivar a los alumnos para estudiar. Entre las razones, encontramos la dificultad de las actividades de audio y de otros contenidos (Estos datos los podemos apreciar en las preguntas “¿Te gusta estudiar con tu libro de español “Sueña”?” y “¿Te gusta estudiar con el libro “español moderno”?”).
- Los alumnos no siempre preguntan sus dudas al profesor. Solo unos pocos lo hacen.
- Hay igualdad entre el número de alumnos que estudian otros idiomas durante el mismo periodo y los que no; por tanto, deberemos analizar los errores relacionados con las interferencias idiomáticas a partir del total, y teniendo en cuenta, además, que, pese a no estudiar otro idioma ese mismo año, los estudiantes pueden conocer otros casi con total seguridad.

➔ RESULTADOS DE LAS DIFICULTADES DE LA ACTIVIDAD 1:

TIPOS DE ERRORES Y DIFICULTADES

Estas tablas muestran el número de errores cometidos por muestra textual. Se recogen, por tanto, los errores totales calculados por grupo de alumnos:

GRUPO A

INFLUENCIAS DEL CHINO	INFLUENCIAS DEL INGLÉS	ARTÍCULOS	CONCORDANCIA GÉNERO	CONCORDANCIA NÚMERO	PREPOSICIONES	OTROS
14	4	11	4	4	11	27

Tabla 8. Errores de los estudiantes del primer grupo. Las cifras indican el número de errores que han cometido los alumnos en la primera actividad de expresión escrita.

Las cifras más relevantes se encuentran en los errores relacionados con las influencias de su propio idioma. Esto nos revela que, entre sus procesos memorísticos, se encuentra un proceso “invisible” de traducción automática o de búsqueda de equivalencias lingüísticas y estructurales. Los errores dentro de esta categoría son de naturaleza sintáctica, en su mayoría. Los artículos y las preposiciones suponen el segundo lugar relevante. Esto se debe a que dichas categorías no se aprecian en la lengua materna de los sujetos.

GRUPO B

INFLUENCIAS DEL CHINO	INFLUENCIAS DEL INGLÉS	ARTÍCULOS	CONCORDANCIA GÉNERO	CONCORDANCIA NÚMERO	PREPOSICIONES	OTROS
19	11	34	12	18	25	49

Tabla 9. Errores de los estudiantes del segundo grupo. Las cifras indican el número de errores que han cometido los alumnos en la primera actividad de expresión escrita.

Aquí, las cifras se disparan debido a que, pese a pertenecer al mismo curso de español, los alumnos pertenecientes a este grupo no poseen, en realidad, el nivel suficiente. Los números

obtenidos son, en consecuencia, mayores, pero se aprecian coincidencias en las influencias del chino y en el uso de las preposiciones. Una gran diferencia reside en los errores de concordancia con los morfemas de género y número.

TOTAL DE AMBOS GRUPOS

INFLUENCIAS DEL CHINO	INFLUENCIAS DEL INGLÉS	ARTÍCULOS	CONCORDANCIA GÉNERO	CONCORDANCIA NÚMERO	PREPOSICIONES	OTROS
33	15	45	16	22	36	76

Tabla 10. Errores totales de los estudiantes. Las cifras indican el número total de errores que han cometido todos los alumnos en la primera actividad de expresión escrita.

Mediante los resultados totales obtenidos, podemos observar que las frecuencias de errores más altas se producen en los artículos, en las preposiciones y en las influencias del chino. La frecuencia de errores cometidos con las influencias del inglés no ha sido la esperada, por lo que podemos descartar este problema como factor principal para subsanar.

➔ RESULTADOS DE LAS DIFICULTADES DE LA ACTIVIDAD 2:

TIPOS DE ERRORES Y DIFICULTADES

Al igual que con la tabla anterior, aquí también recogemos los errores totales por cada muestra textual.

GRUPO A

INFLUENCIAS DEL CHINO	INFLUENCIAS DEL INGLÉS	ARTÍCULOS	CONCORDANCIA GÉNERO	CONCORDANCIA NÚMERO	PREPOSICIONES	OTROS
13	4	19	4	6	8	37

Tabla 11. Errores de los estudiantes del primer grupo. Las cifras indican el número total de errores que han cometido los alumnos del grupo A en la segunda actividad de expresión escrita.

Al igual que sucede con las tablas relativas a la actividad anterior, estas se han realizado de igual manera, y, como podemos apreciar tanto en los datos parciales como en el total, la frecuencia de errores por categoría es muy similar. Los errores de la misma naturaleza vuelven a tener lugar.

GRUPO B

INFLUENCIAS DEL CHINO	INFLUENCIAS DEL INGLÉS	ARTÍCULOS	CONCORDANCIA GÉNERO	CONCORDANCIA NÚMERO	PREPOSICIONES	OTROS
15	8	16	9	21	16	46

Tabla 12. Errores de los estudiantes del segundo grupo. Las cifras indican el número total de errores que han cometido los alumnos del grupo B en la segunda actividad de expresión escrita.

TOTAL DE AMBOS GRUPOS

INFLUENCIAS DEL CHINO	INFLUENCIAS DEL INGLÉS	ARTÍCULOS	CONCORDANCIA GÉNERO	CONCORDANCIA NÚMERO	PREPOSICIONES	OTROS
28	12	35	13	27	24	83

Tabla 13. Errores totales de los estudiantes. Las cifras indican el número total de errores que han cometido todos los alumnos en la segunda actividad de expresión escrita.

Concluimos aquí con que las cifras más altas vuelven a estar en las siguientes categorías:

- Artículos.
- Influencias del chino.
- Concordancia de número.
- Preposiciones.

TOTAL DE AMBOS GRUPOS EN LAS DOS ACTIVIDADES

INFLUENCIAS DEL CHINO	INFLUENCIAS DEL INGLÉS	ARTÍCULOS	CONCORDANCIA GÉNERO	CONCORDANCIA NÚMERO	PREPOSICIONES	OTROS
61	27	80	29	49	60	159

Tabla 14. Errores totales de los estudiantes. Las cifras indican el número total de errores que han cometido todos los alumnos en las dos actividades de expresión escrita.

Tras los resultados derivados de los errores que hemos hallado a partir de ambas actividades, podemos ordenar, por criterios de frecuencia-relevancia, los errores que han cometido los alumnos:

- Artículos. Son los errores que deberemos subsanar antes.
- Influencias del chino. Son errores principales que deberemos corregir.
- Preposiciones. Suponen el último de los errores principales.
- Concordancia de número. Deberemos prestar una atención puntual.
- Concordancia de género. Deberemos prestar una atención puntual.
- Influencias del inglés. Estos errores no son en absoluto relevantes.

TOTAL DE ERRORES RELEVANTES	TOTAL DE OTROS ERRORES
306	159

Tabla 15. Cómputo final de errores. Las cifras indican la suma total de errores en función de su relevancia y particularidad.

Si comparamos los errores relevantes – todos los que pertenecen a las categorías que anteriormente desglosamos – con las particularidades, podemos concluir con que hemos podido extraer, a partir de nuestros criterios de clasificación, los errores concretos que deberemos eliminar y a los que deberemos prestar especial atención. Pese a la alta cifra de particularidades

(otros errores), este fenómeno es debido a pequeños lapsus y a faltas¹⁸ puntuales que todos los aprendientes cometen de forma natural.

TOTAL DE ACIERTOS EN LA ACTIVIDAD 3 (KINÉSICA):

La siguiente tabla, obtenida a partir de la última actividad, muestra el número total de aciertos de ambos grupos. Se ha calculado a partir de cada respuesta obtenida a partir de cada una de las veinte imágenes mostradas con anterioridad. El promedio de aciertos entre los estudiantes ha sido muy bajo. No llegan siquiera a los dos aciertos de veinte imágenes que se les ha repartido. Este dato nos muestra la imperiosa necesidad de incluir los factores extralingüísticos y sus correspondientes significados e implicaciones en la comunicación dentro de las dificultades a las que el aprendiente se enfrenta; por tanto, deberemos incluir esta realidad junto con la subsanación de los errores establecidos en las tablas anteriores.

ACIERTOS de los grupos A y B	PROMEDIO DE ACIERTOS
53	1,43/20

Los resultados más altos los obtuvo el grupo A, con una gran diferencia con respecto al grupo B.

Tabla 16. Errores totales de los estudiantes. Las cifras indican el número total de errores que han cometido todos los alumnos en la actividad de interpretación kinésica.

¹⁸ Diferenciamos las faltas de los errores como “errores de actuación” frente a “errores de sistema” (Muñoz Licerias, 1992).

TOTAL DE PROCEDENCIAS POR NÚMERO DE ALUMNOS:

ANHUI: 2

CIUDAD DE BAISHAN (JILIN): 2

CIUDAD DE CHANGCHUN (JILIN): 14

CIUDAD DE HUNCHUN (JILIN): 1

CIUDAD DE JILIN (JILIN): 5

CIUDAD DE TONGHUA (JILIN): 3

DALIAN (LIAONING): 1

MONGOLIA INTERIOR: 1

PR. AUT. DE YANBIAN (JILIN): 1

PR. AUT. TIBET. DE YULSHUL (QINGHAI): 1

SHANDONG: 4

SHIPING (YUNNAN): 1

PROMEDIO DE LA EDAD:

Grupo A: 21 años.

Grupo B: 21 años.

Tabla 17: Total de procedencias por número de alumnos y promedio de la edad.

Fig. 4: Ilustración del porcentaje total obtenido a partir del cálculo de los errores cometidos por los alumnos.

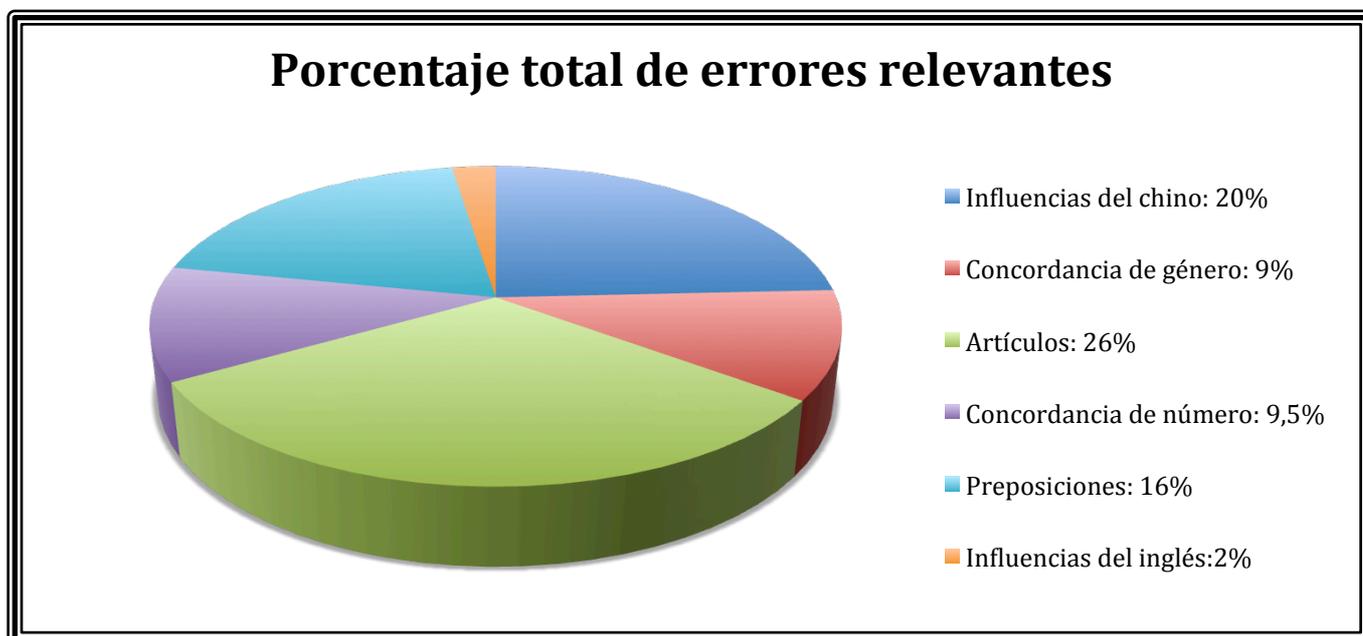
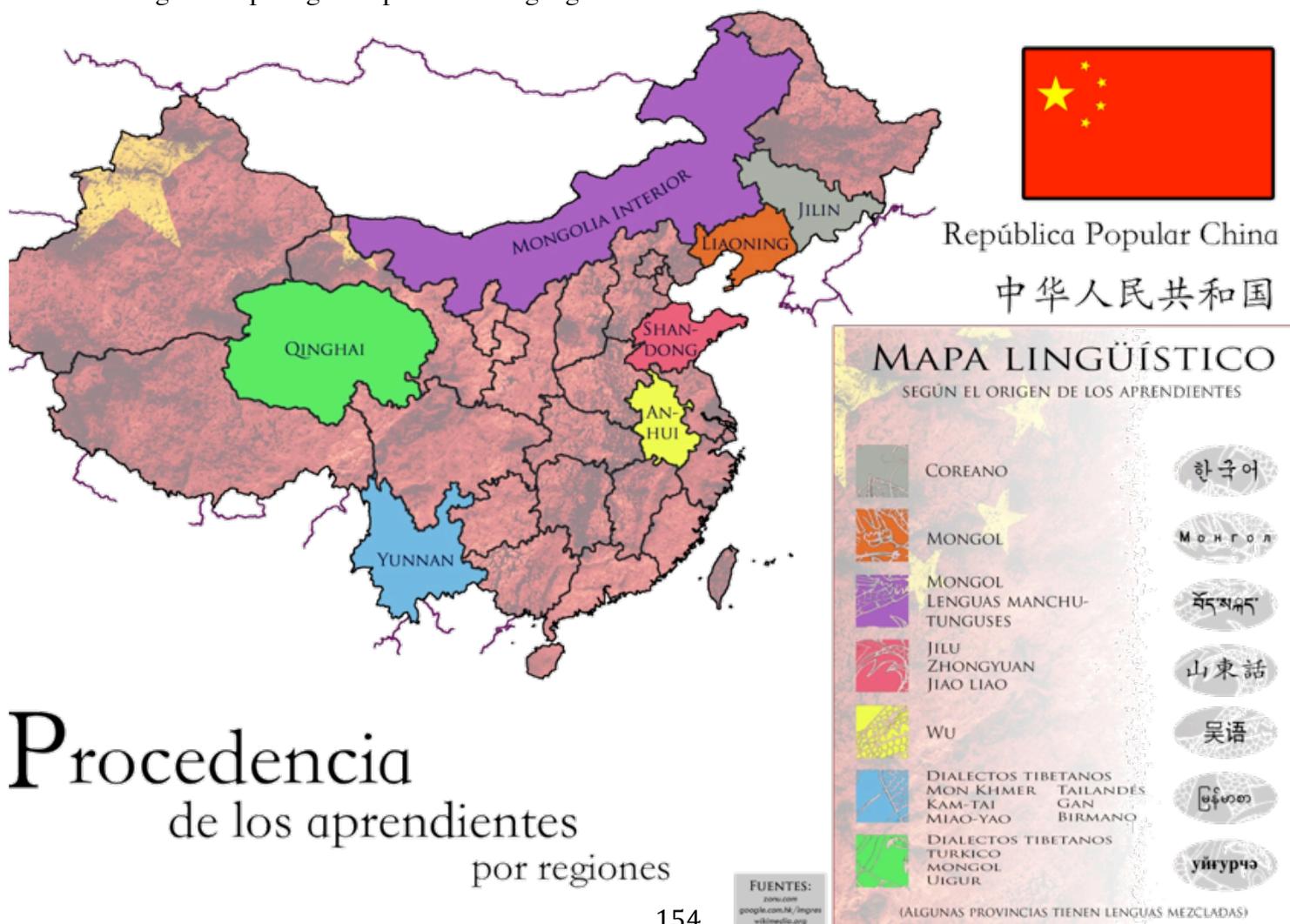
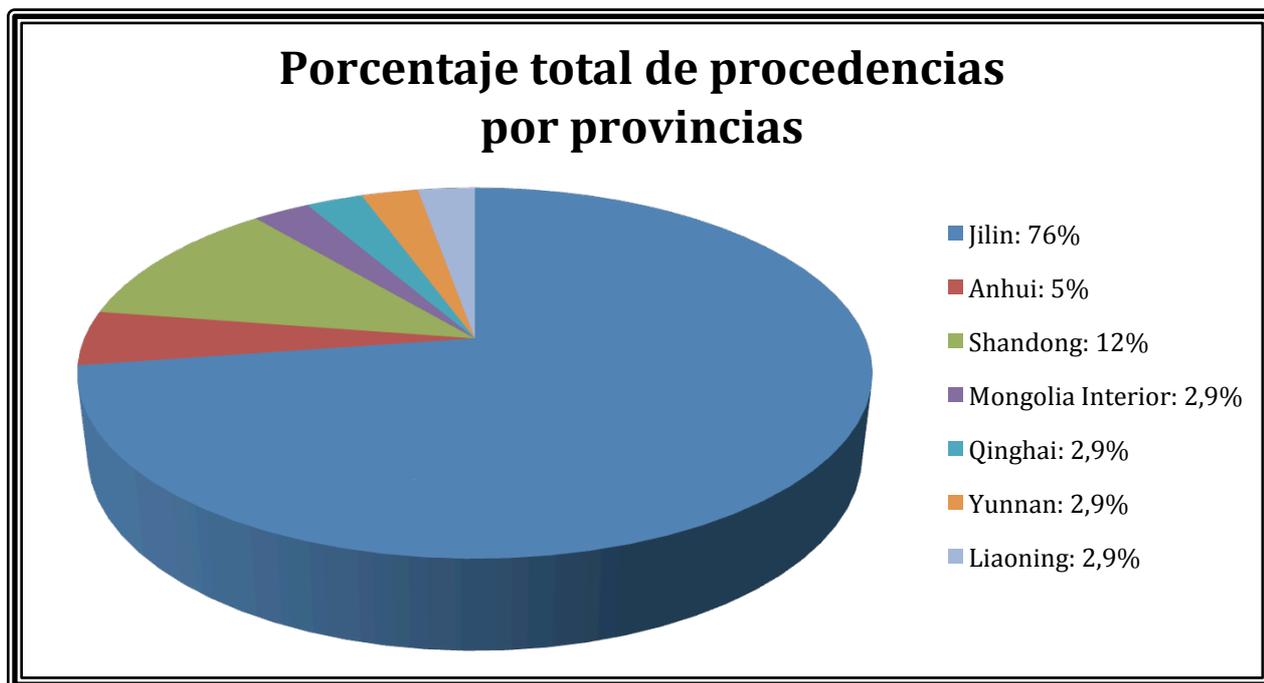


Fig. 5: Mapa según la procedencia geográfica de los alumnos sometidos a estudio.



Procedencia
de los aprendientes
por regiones

Fig. 6: Procedencia de los alumnos según su provincia origen.



*Figura extraída a partir de los cuestionarios y de las actividades.
Se ha contabilizado el número de alumnos y su lugar de procedencia.*

**Capítulo 7. Presuposiciones relacionadas con la actividad docente y su relación con los
problemas en el aprendizaje de ELE**

Para poder comprender cuáles son la mayoría de las causas que impulsan a los aprendientes de español como lengua extranjera a cometer errores y a encontrarse con todo tipo de dificultades, no solamente es necesario realizar el análisis de estos problemas en su naturaleza, sino también profundizar en su origen. Este origen o primera etapa se encuentra en las presuposiciones del sujeto, lo cual podemos decir que supone el primer paso antes de introducirse en el aprendizaje de la lengua. Por otra parte, esto no solo es un primer paso hacia el análisis de estos factores, sino que además nos permite identificar un factor colateral de estas presuposiciones y creencias llamado “ansiedad” (Wang, 1998: 13), que, en el campo del aprendizaje de una lengua extranjera, podemos definir como un estado emocional de aprehensión o miedo hacia lo que el sujeto considera una amenaza (que, en este caso, es el hecho de enfrentarse a sus dificultades sin saber si el sujeto será capaz de superarlas por sí mismo).

Antes de que el aprendiente entre oficialmente en contacto con la lengua, surgen entonces una serie de “prejuicios” que en mayor o menor medida condicionarán el desarrollo de sus destrezas relacionadas con la adquisición del conocimiento lingüístico. Por ejemplo, si nos ponemos en el lugar inverso, nosotros los hispanohablantes, a la hora de aprender mandarín, ya tendremos una serie de presuposiciones relacionadas, entre otras cosas, con el grado de complejidad de la lengua, con el tiempo de asimilación, con nuestras capacidades cognitivas sobre su adquisición, y un largo etcétera. De este modo, ya empezaremos a condicionar, de alguna manera, el aprendizaje, y este factor podrá desencadenar una serie de dificultades origen que deberemos ayudar a superar. (Wang, 1998).

Del mismo modo que los aprendientes experimentan estos hechos – podríamos decir que de forma irremediable – los docentes también los padecen, desde su punto de vista, y esto también se convierte en un subcampos de estudio, pues no solo su análisis se debe a que el docente entra en contacto con el aprendiente, sino que también se debe a que las presuposiciones del profesor influirán en la metodología de la enseñanza y, entre otras más cosas, tendrán una

repercusión directa a la hora de abordar una sesión. Podemos decir entonces que son dos partes las que experimentan las mencionadas presuposiciones (o “pseudo-prejuicios”): los aprendientes (a la hora de adquirir las nociones y disponerse a hacer la labor cognitiva del aprendizaje) y los docentes (a la hora de autoanalizar los factores que influyen en la enseñanza y, en consecuencia, desarrollar su actividad de un modo u otro).

Todo el análisis acerca de las presuposiciones se resume en un concepto: BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) (Horwitz, 1987) – que establece las pautas relacionadas con las presuposiciones a la hora de aprender una lengua extranjera. Podemos definir este concepto como el campo de análisis sobre el conjunto de creencias y presuposiciones, relacionadas con los factores que predisponen al sujeto para la adquisición de la lengua extranjera, presentes tanto en el aprendiente como en el docente. El inventario de Horwitz contiene 34 preguntas, todas ellas relacionadas con estos factores, en las que podemos sustentarnos (y a las que podemos referirnos) para realizar nuestro análisis particular de las variables.

Aunque BALLI se ha utilizado principalmente para analizar dichos factores en el colectivo angloparlante (Wang, 2005; Rieger, 2009; Tang y Tian, 2014), sus aplicaciones a la lengua española no varían, pues, al igual que sucede con todas las lenguas extranjeras, las presuposiciones del sujeto siempre existen (Altan, 2006: 45; Nikitina y Furuoka, 2009: 209) y son analizables desde la misma perspectiva. De este modo, aplicaremos BALLI al colectivo sinohablante y a sus docentes mediante cuestionarios modelo – los cuales se mostrarán a medida que analicemos las variables para cada sector – cuyos resultados cotejaremos para comprobar y explicar la relación causal existente entre los factores que se analizan con BALLI y los errores y dificultades que ya habíamos encontrado.

En este capítulo, abordaremos el estudio desde la perspectiva docente. Para ello, se tendrán en cuenta las presuposiciones de los sujetos tanto antes como después de haber ejercido

su actividad. Después realizaremos el mismo estudio dentro del ámbito de la Universidad Normal de Changchun (en nuestro contexto particular de enseñanza-aprendizaje), haciendo, para ello, un microanálisis para verificar que, en este particular, todas estas variables se cumplen de la misma manera.

Muchas veces, una gran cantidad de problemas y dificultades que surgen en torno a la enseñanza o al aprendizaje de una lengua extranjera tiene, como causa principal, la predisposición inicial del sujeto, pues ello conforma una actitud que condiciona la enseñanza (desde la perspectiva del profesor) y la adquisición de la lengua (desde la perspectiva del aprendiente).

7.1. Presuposiciones antes de ejercer la actividad docente.

Si empezamos nuestro estudio acerca de las aplicaciones de BALLI a la enseñanza y al aprendizaje de una lengua extranjera, podemos hacerlo analizando los resultados que otros investigadores han obtenido en lo referente al inglés como lengua extranjera (EFL). Dado que este campo es del que precisamente más bibliografía podemos obtener, comenzaremos por evaluar los hallazgos más relevantes obtenidos al respecto, para, posteriormente, pasar al análisis de los factores BALLI en nuestro contexto determinado.

Jutarat Vibulphol (2004: 81), muestra que, tras su análisis llevado a cabo al profesorado antes de que estos realizaran la labor docente, estos sujetos albergaban, en esta fase, creencias y presuposiciones relacionadas con las habilidades personales para ejercer la enseñanza. Asimismo, estos sujetos tenían el convencimiento de que existe una habilidad adicional en algunos aprendientes que les hace adquirir el conocimiento de forma más rápida y eficaz que el resto. Concretamente, el 83,3% de los encuestados afirmaron que “*algunas personas poseen una habilidad especial para las lenguas extranjeras*”. Pese a esto, también un alto porcentaje afirmó que cualquier persona puede aprender un idioma extranjero (sin excluir a ningún tipo de aprendiente).

Tras discutir las repercusiones de estas creencias en los aprendientes (y en su propia metodología de aprendizaje y enseñanza), Vibulphol (2004: 84, 87) aplicó BALLI mediante varios cuestionarios modelo (durante su investigación acerca de la adquisición del inglés como lengua extranjera en aprendientes de habla tailandesa), cuyos resultados principales son los siguientes:

Aprender una lengua extranjera es más fácil para los niños que para los adultos (78,6% de acuerdo). Algunas personas poseen una habilidad especial para el aprendizaje de lenguas extranjeras (83,3% de acuerdo). Resulta más sencillo aprender una lengua extranjera si ya se conoce otra (59,6% de acuerdo). Las mujeres son mejores que los hombres en el aprendizaje de una lengua extranjera (35,7% de acuerdo). Las personas que hablan más de un idioma son inteligentes (38,1% de acuerdo). Todos podemos aprender una lengua extranjera (83,3% de acuerdo).

Como resumen de los resultados, Vibulphol (2004: 305) muestra que, entre las mayores preocupaciones de los docentes, se encuentran la presencia de la mencionada “habilidad especial” en algunos aprendientes y su edad – esta se subraya como segundo factor importante debido a que los encuestados afirmaron que la adquisición de una lengua extranjera siempre ha sido más fácil para los jóvenes. En cuanto a las creencias sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua extranjera, los sujetos afirmaron que los rasgos más importantes son el vocabulario (76,2%) y la gramática (61,9%). La memorización, por su parte, no presentó la misma relevancia, pese al particular uso de esta con respecto a los aprendientes asiáticos (42,8%).

7.2. Ideas preconcebidas tras la actividad docente.

Se puede decir que, a grandes rasgos, las creencias y presuposiciones de los docentes tras el desarrollo de su actividad no cambia de manera relevante. Pese a que tras esta labor práctica las cifras varían debido a la concienciación de los sujetos, sus ideas permanecen estables. Vibulphol (2004: 98) muestra que tan solo tres presuposiciones cambiaron: la aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera, las estrategias de aprendizaje y comunicación y las expectativas motivacionales. El análisis de Vibulphol a este sector concluye con los siguientes resultados:

Aprender una lengua extranjera es más fácil para los niños que para los adultos (69% de acuerdo). Algunas personas poseen una habilidad especial para el aprendizaje de lenguas extranjeras (88,1% de acuerdo). Resulta más sencillo aprender una lengua extranjera si ya se conoce otra (71,5% de acuerdo). Las mujeres son mejores que los hombres en el aprendizaje de una lengua extranjera (42,9% de acuerdo). Las personas que hablan más de un idioma son inteligentes (33,3% de acuerdo). Todos podemos aprender una lengua extranjera (90,5% de acuerdo).

Independientemente de los resultados obtenidos a través del estudio de Vibulphol, es necesario mencionar también las conclusiones que aportan a la investigación Larisa Nikitina y Fumitaka Furuoka (2006: 8), que muestran que los factores BALLI más representativos o significativos son la motivación, la aptitud, las estrategias de aprendizaje y la dificultad propia de la lengua (este último factor podemos considerarlo subjetivo, ya que esta dificultad se ve afectada por la familia lingüística a la que pertenezca el aprendiente).

Un estudio paralelo acerca de las presuposiciones y su influencia en el aprendizaje nos traslada a los análisis efectuados por Tang y Tian (2014), quienes examinaron las ideas preconcebidas de los estudiantes chinos graduados en la provincia de Shaanxi y pertenecientes a seis universidades locales. Sus hallazgos, relacionados en gran medida con el uso de las estrategias de aprendizaje, se traducen en que sí se observa relación entre las ideas preconcebidas de los estudiantes y su metodología de aprendizaje, que a su vez influye negativamente en la adquisición de la lengua. Aunque los autores matizan que no han podido verificar todas las relaciones existentes entre las presuposiciones, y la metodología de aprendizaje y las influencias en este grupo de hablantes, sí afirman que este factor existe, que su influencia es relevante y que los docentes debemos tomar conciencia de la existencia de estas ideas preconcebidas para aportar soluciones a los problemas derivados y, sobre todo, para comprender cuáles son las peculiaridades de estos aprendientes (2014: 19). Cuando nos percatamos de que este problema se manifiesta, los profesores debemos tomar medidas para guiar al alumno hacia el uso de estrategias que influyan positivamente y le otorguen la confianza necesaria para llevar a cabo su

aprendizaje con éxito. Los docentes, entonces, debemos conocer y entender las características cognitivas del estudiante, así como su método de estudio y las ideas preconcebidas negativas existentes debidas a las diferencias de sexo, edad, estudios y nivel lingüístico.

A continuación, analizaremos las variables BALLI en los profesores de español como lengua extranjera de la Universidad Normal de Changchun. Para ello, seleccionaremos a los profesores que pertenezcan al Departamento de Español y que se encuentren ejerciendo en dicha universidad. El personal docente del que se dispone es de nacionalidad china y española, y, tras la presentación de nuestro cuestionario, se procederá a la obtención y al posterior análisis de los resultados.

7.2.1. Análisis de las variables BALLI en el personal docente de la Universidad Normal de Changchun.

En este epígrafe, nos centraremos en el estudio de las variables BALLI en el sector docente de este centro en particular. Para obtener los resultados, a continuación se mostrará el cuestionario realizado y los resultados que hemos obtenido. De este modo, podremos comparar dichos resultados con los obtenidos por los investigadores que aplicaron BALLI¹⁹ en el área del inglés como lengua extranjera y, además de comentar las similitudes o las diferencias encontradas en ellos, analizaremos por qué estas suposiciones, formuladas por el personal docente, tendrán una repercusión que determinará, en gran medida, el aprendizaje del español en lo que respecta a los aprendientes.

Lo que sí debemos tener en cuenta es que, ante nuestro particular, las preguntas se han adaptado a dicha situación, por lo que los resultados que se obtendrán tendrán una implicación directa con los errores y las dificultades en el proceso de aprendizaje. También debemos resaltar

¹⁹ Como BALLI fue desarrollado para tener en cuenta las opiniones de los estudiantes, podemos definir una variable BALLI como una afirmación – fundamentada en los principios de este inventario – que formará parte de un cuestionario, cuyos resultados relacionarán las opiniones y presuposiciones del sujeto con la comisión de errores y la aparición de problemas y dificultades en el aprendizaje y en la enseñanza.

que, en nuestro caso, no se tendrán en cuenta las variaciones que puedan producirse antes y después de la docencia.

Fig. 7: Cuestionario ofrecido al personal docente de la Universidad Normal de Changchun.



Estimado profesor/a:

El presente cuestionario es una de las herramientas con las que pretendemos analizar las causas por las cuales los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera (ELE) cometen errores de diferentes naturalezas y muestran dificultades relacionadas con sus diferentes procesos de aprendizaje. Su opinión es muy importante, por lo que le rogamos que sea lo más sincero/a posible y que dedique unos minutos a cumplimentarlo. Los datos que nos aporte serán confidenciales y los resultados se utilizarán exclusivamente con fines de investigación. Por favor, siga las instrucciones de cada apartado del cuestionario; podrá marcar su respuesta con una X dentro del recuadro habilitado para ello y añadir comentarios u observaciones cuando lo considere necesario.

CUESTIONARIO:

Para cumplimentar este cuestionario, se marcará solamente una casilla de cada fila, indicándose así el grado de acuerdo o desacuerdo que se tenga en lo referente a cada afirmación.

1 = Totalmente en desacuerdo

4 = Parcialmente de acuerdo

2 = Parcialmente en desacuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1. El enfoque estructuralista en China (basado principalmente en técnicas de repetición y refuerzo, y carente de contextualización) es compatible con el comunicativo (alumno como agente activo y enseñanza fundamentada en el contexto).					
2. Los alumnos sinohablantes muestran un rechazo manifiesto ante un enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE.					
3. La metodología de estudio de los estudiantes chinos (sustentada en el uso de la memoria) es adecuada para aprender una lengua extranjera.					
4. Como fruto de la aplicación de una metodología estructuralista en China, los estudiantes conciben el error como algo negativo.					
5. ¿Considera que la metodología empleada en China (en el ámbito universitario para la enseñanza de ELE) por los docentes chinos contrasta con la suya?					
6. La utilización casi normativa o hegemónica del manual “ <i>Español Moderno</i> ” tiene repercusiones negativas en los estudiantes.					
7. ¿Considera que en China es necesaria la creación de nuevos materiales didácticos orientados al colectivo sinohablante y que contemplen un enfoque adecuado?					
8. Los manuales disponibles en China para la enseñanza del español son satisfactorios y los resultados de su aplicación son positivos.					
9. Los alumnos prefieren no hablar antes que cometer algún error en su intervención.					
10. Cuando tienen dudas y dificultades relacionadas con el aprendizaje, los alumnos las comunican con frecuencia a los docentes.					
11. ¿Considera que separar al alumnado del mismo curso en grupos con					

diferentes niveles repercute positivamente en el aprendizaje de los más rezagados?					
12. ¿Considera que la escasa participación del alumnado chino se debe a su contexto cultural de enseñanza – aprendizaje?					
13. ¿Considera que la formación pedagógica del profesorado chino influye en el alumnado en mayor medida que la del docente extranjero?					
14. ¿Considera que es útil conocer la lengua china en profundidad para entender los errores y ayudar a los estudiantes?					
15. ¿Cree necesario el uso de una lengua vehicular (que no sea el español) para comunicarse fácilmente con los estudiantes?					
16. ¿Es difícil que los estudiantes universitarios chinos de ELE respondan positivamente a técnicas grupales de aprendizaje cooperativo?					
17. ¿Considera que, en el ámbito de enseñanza de ELE en China, no se fomenta que los estudiantes razonen o no se considera esta destreza como pauta de evaluación?					
18. En China, la separación del conocimiento idiomático en materias separadas (expresión oral, comprensión auditiva, etc.) es positiva para el aprendizaje de los estudiantes.					

¿Qué tipos de errores son los más frecuentes en el alumnado chino (priorizar tres)?:

1. Influencias del idioma chino (mandarín).
2. Influencias de otra lengua extranjera (como el inglés).
3. Errores gramaticales en los artículos.
4. Errores gramaticales en la concordancia de género.
5. Errores gramaticales en la concordancia de número.
6. Errores gramaticales en las preposiciones.

7. Otros errores que puedan ser frecuentes (especificar):

¿En qué destreza presenta más errores y dificultades el estudiante chino (elegir una)?:

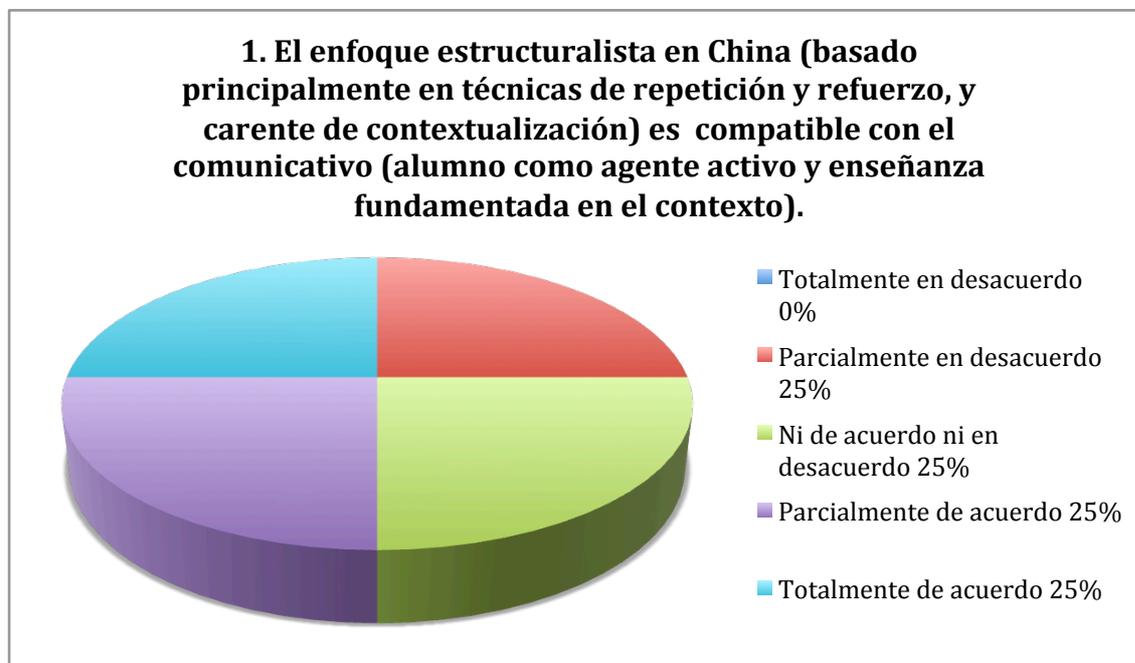
1. Comprensión auditiva.
 2. Comprensión textual.
 3. Expresión oral.
 4. Expresión escrita.
-

Este cuestionario muestra cinco niveles de reacción ante las citadas afirmaciones que muchos profesores han hecho de forma generalizada. Los patrones psicológicos que determinan la posterior actitud ante estas presuposiciones están relacionados, en este particular, con la necesidad derivada de enfocar la enseñanza del español como lengua extranjera desde un punto de vista particular y con unos objetivos determinados (dotados de más relevancia que a otros). Los sujetos que postulen su acuerdo o desacuerdo como respuesta ante las suposiciones enunciadas en la muestra actuarán pedagógicamente en consecuencia (tomarán conciencia de ello), y, por tanto, llevarán a cabo una “discriminación” que, sin importar lo positiva o negativa que sea, conllevará *per se* un cambio o una reacción que afectará al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados del cuestionario:

Fig. 8: Resultados obtenidos a partir de la premisa 1 del cuestionario ofrecido al profesorado.

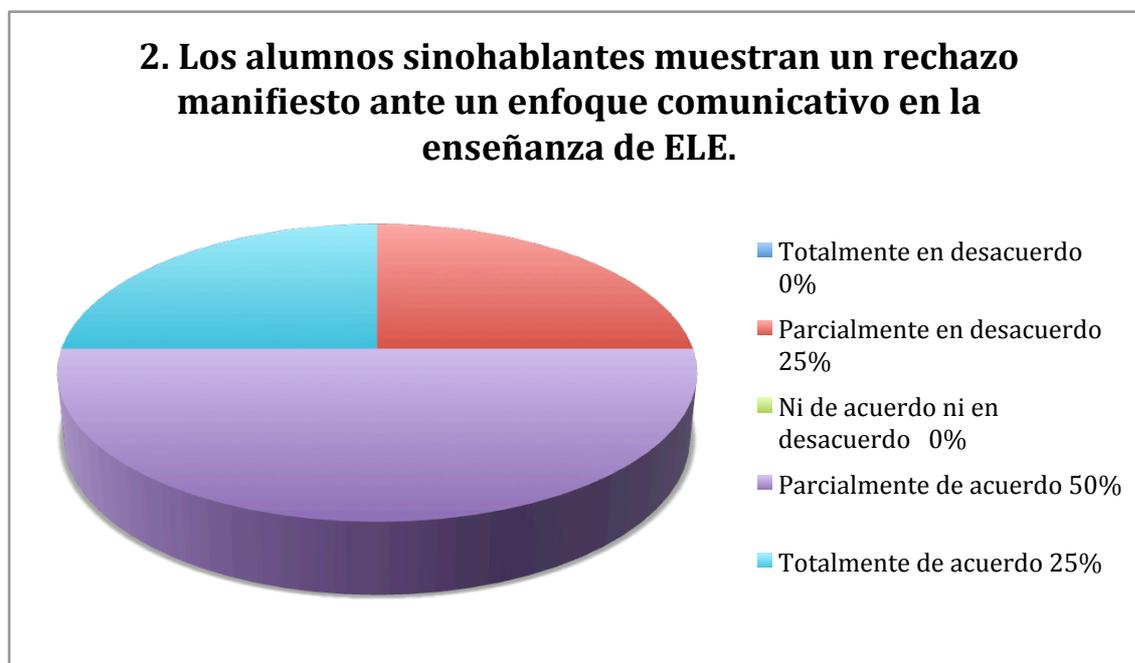
Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



En esta primera gráfica, se puede apreciar una heterogeneidad en las respuestas. Según indican estos datos, no parece que haya un consenso entre los puntos de vista de los docentes. Aunque no ha habido ninguna respuesta que manifieste un completo desacuerdo ante la premisa formulada, solo un 25% de los profesores encuestados muestra su acuerdo total. El mismo porcentaje aparece reflejado en las demás opciones.

Fig. 9: Resultados obtenidos a partir de la premisa 2 del cuestionario ofrecido al profesorado.

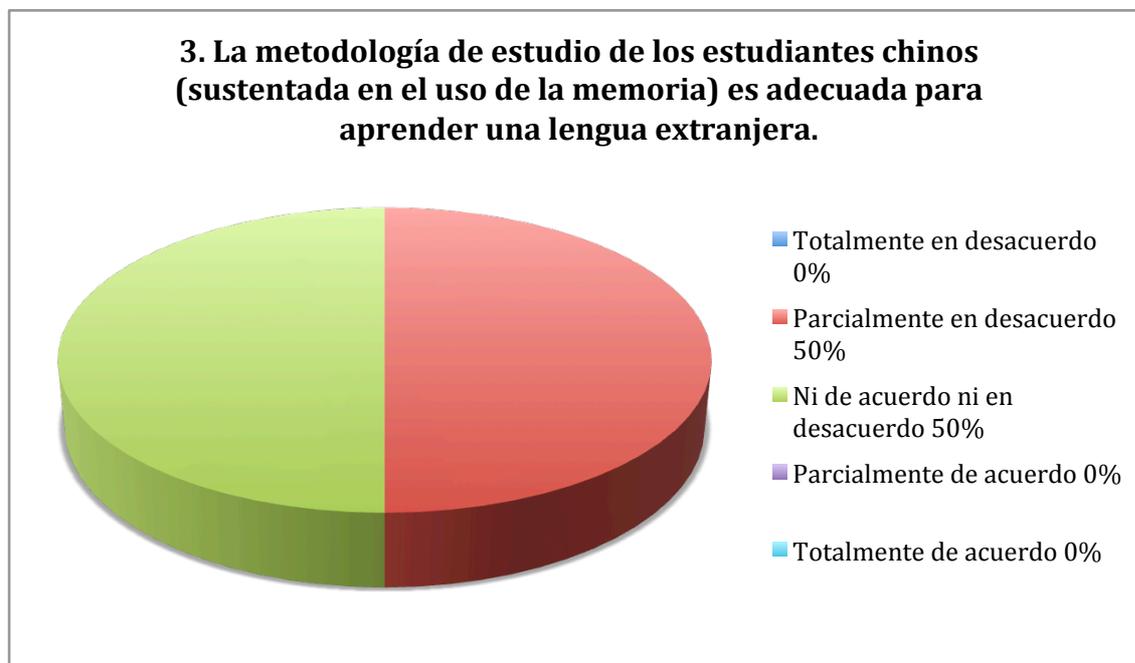
Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Aquí, un 50% de los encuestados se muestra parcialmente de acuerdo con esta premisa. También, un 25% lo está de forma completa. Estos números nos hacen corroborar que los alumnos chinos manifiestan su rechazo ante el empleo de un enfoque comunicativo en el aula. Recordemos que la peculiaridad que presenta este colectivo no es otra que la de haber recibido una metodología de aprendizaje puramente estructuralista, que se inició desde la educación elemental y aún continúa en el área universitaria. Debido al omnipresente enfoque puramente estructuralista, en la mayoría de los alumnos (no en todos, pues siempre observamos particularidades) se aprecian carencias importantes que se traducen en una falta de reacción ante un enfoque comunicativo o al menos ecléctico. A diferencia de otros alumnos de otras nacionalidades, la peculiaridad de los aprendientes sinohablantes reside en que, no solo presentan dificultades ante este modelo, sino que ellos mismos muestran un rechazo ante este enfoque y, en muchas ocasiones, llegan a tachar esta metodología como negativa y perjudicial para su aprendizaje.

Fig. 10: Resultados obtenidos a partir de la premisa 3 del cuestionario ofrecido al profesorado.

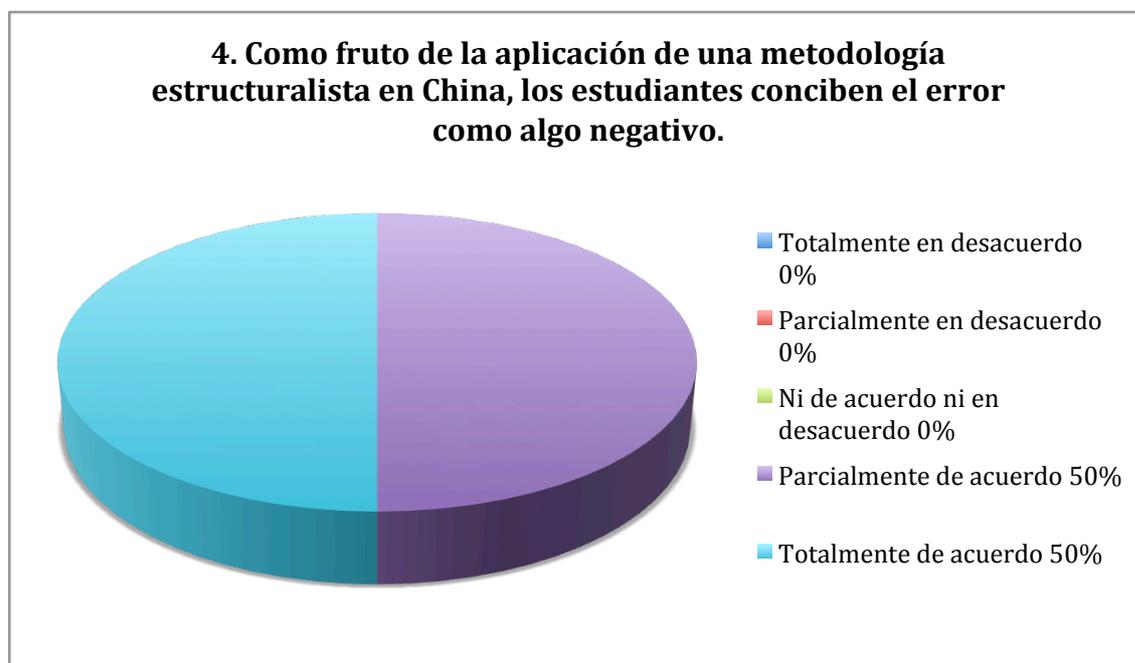
Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Ante un 50% de neutralidad y un igual porcentaje de desacuerdo parcial, podemos afirmar que la metodología que siguen los alumnos chinos no es adecuada para aprender español como lengua extranjera. Como sabemos, el colectivo sinohablante siempre se ha sustentado en la memorización como herramienta de aprendizaje, y esto se debe a su propio trasfondo lingüístico (aprendizaje memorístico de los caracteres, etc.). Ahora bien. En esta sección, los profesores encuestados han matizado que, aunque una metodología basada puramente en el empleo de la memoria no es adecuada para la formación en una lengua extranjera, el hecho de que usen la memoria no es perjudicial, sino que les ayuda en gran medida; no obstante, el problema reside en que el estudiante no debe emplear esta técnica en todo momento, sino que debe emplear una metodología que contemple memorización y razonamiento. Por tanto, podemos decir que la metodología más adecuada para el aprendizaje de ELE es la de combinar estos factores y, al mismo tiempo, no rechazar la ventaja del colectivo chino a la hora de emplear la memoria.

Fig. 11: Resultados obtenidos a partir de la premisa 4 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Estas respuestas están muy relacionadas con las de la premisa anterior y con las de la sección 2. En primer lugar, debemos destacar que el porcentaje total de las respuestas se ha dividido en un 50% de acuerdos totales y otro 50% de acuerdos parciales. En segundo lugar, estas tres secciones se relacionan entre sí porque el alumno chino utiliza la memoria en primer lugar, y, además, rechaza la metodología comunicativa de manera manifiesta. Estos dos hechos los sumamos a otra realidad fruto de esta aplicación metodológica, que no es otra que la concepción del error como algo negativo. Como sabemos, el alumno chino muchas veces no quiere responder de forma voluntaria a las preguntas del docente, a menos que este se las formule de forma directa. El estudiante tiene miedo a “represalias” por cometer errores. El aprendiente no se da cuenta de que su posible error no implica negatividad ni señal de fracaso, sino una de las vías de aprendizaje. Decimos aquí que el alumno también aprende de los errores. En la metodología estructuralista china, el error siempre es negativo. Muestra una falta de preparación, de seriedad o incluso una falta de respeto ante las enseñanzas del profesor. El

objetivo del enfoque comunicativo reside en que el alumno pierda el miedo al fracaso y se dé cuenta de que sus errores son normales y, a su vez, son herramientas de aprendizaje.

Por desgracia, podemos decir que aún no se ha logrado con éxito que los aprendientes superen este problema; sin embargo, se observan casos en los que el estudiante ha aceptado el planteamiento de que el error es también parte del aprendizaje y ha respondido en consecuencia. Aunque se aprecian cambios positivos, aún queda un largo camino por recorrer, y no es sencillo, pues, como dijimos con anterioridad, aún aquí se sigue aplicando una metodología puramente estructuralista y muchos docentes chinos siguen viendo el error como negativo.

Fig. 12: Resultados obtenidos a partir de la premisa 5 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



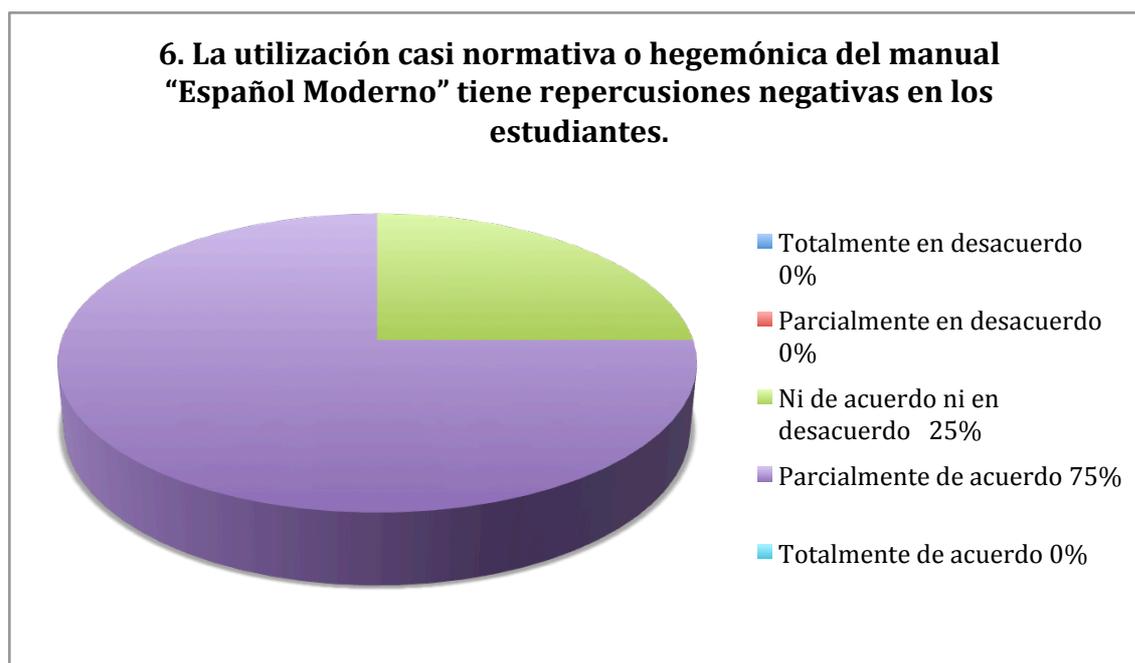
En esta sección, lo que podemos observar con mayor claridad es el amplio porcentaje de acuerdos totales. Concretamente el 75% de los docentes encuestados está completamente de acuerdo con esta afirmación, por lo que podemos decir que la metodología empleada por el personal docente chino no convive en armonía con la aplicada por los profesores extranjeros. Estos resultados nos conducen a un hecho muy peculiar, pues, en primer lugar, la metodología que emplean los docentes chinos es estrictamente estructuralista. El modelo de enseñanza

aplicado por el personal docente extranjero es completamente opuesto, y esto es uno de los dos factores que originan el rechazo, por parte del alumnado, de nuestro enfoque. En segundo lugar, el otro problema reside en que el profesorado chino es “más importante” que el extranjero, pues, en la República Popular China, son los profesores Chinos quienes poseen los rangos más altos en las instituciones, y, de hecho, sus asignaturas tienen un peso curricular mucho mayor que el de las que imparten los docentes extranjeros.

Tras el análisis de estos dos factores que no pasan precisamente desapercibidos, y después de que los resultados reflejen esta tendencia, podemos afirmar que el problema que aquí se analiza no es uno, sino dos: el choque metodológico y el sistema no igualitario (podríamos decir “sistema de rangos”) al que se ve sometido el profesor extranjero – por supuesto, este segundo matiz influye en la actitud del alumnado, pues para los estudiantes chinos será prioritario el hecho de satisfacer las expectativas del profesor chino, que es, al fin y al cabo, quien ocupa la posición más alta en el sistema de evaluación.

Fig. 13: Resultados obtenidos a partir de la premisa 6 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



No resultan muy sorprendentes las cifras obtenidas tras la formulación de esta premisa. El 75% de los docentes encuestados se muestra parcialmente de acuerdo con esta afirmación, y el 25% restante se muestra neutral. Lo que sí cabe destacar aquí es que hay dos opiniones diferentes.

Por una parte, muchos docentes eliminarían el manual *Español Moderno* de su catálogo, debido a que los ejemplares han quedado obsoletos y a que la metodología que se ha estado aplicando a raíz de la utilización de los libros no ha fomentado la integración del enfoque comunicativo en las aulas. Este grupo de profesores muestra su rechazo tanto ante el uso del manual como ante su empleo en todos los centros universitarios de la República Popular China (recordemos que estos libros se utilizan en este país de forma indiscutiblemente sistemática).

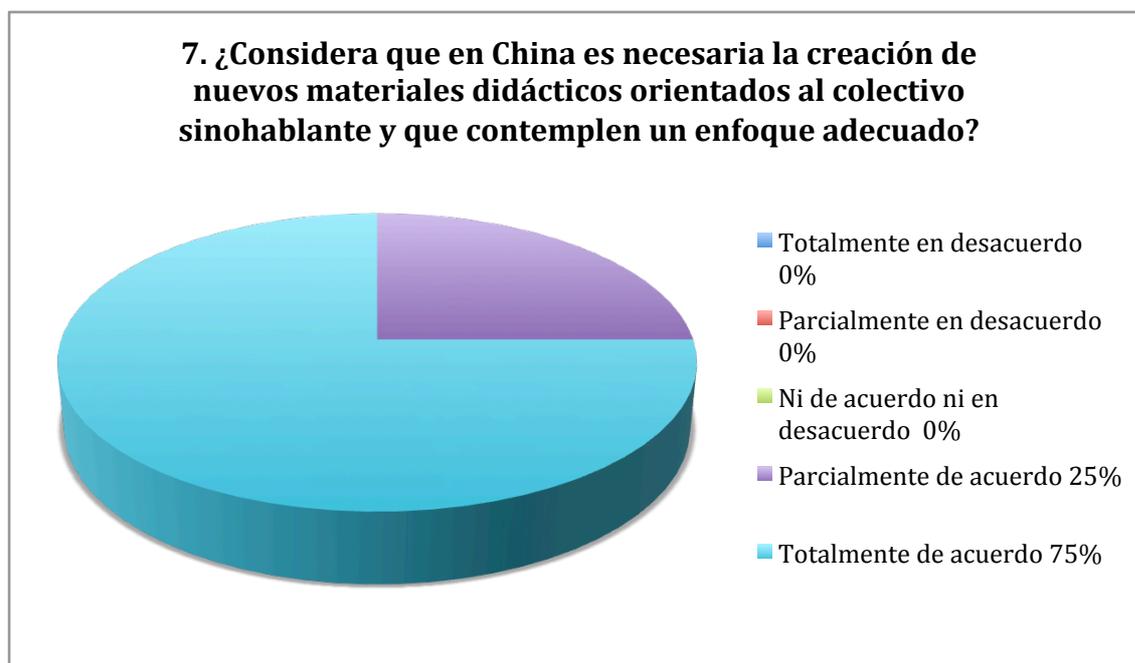
En nuestro particular análisis del manual “*Español Moderno*”, debemos añadir que muchos profesionales de la enseñanza de español a sinohablantes manifiestan que, tras estudiar el manual, este ofrece una gran cantidad de textos para trabajar; sin embargo, la atención no se centra en ellos, sino en la continua ejercitación (ejercicios de repetición descontextualizados con el fin de afianzar las estructuras) de los parámetros gramaticales y léxicos (Anglada; Zhang, 2012).

Por otra parte, existe otro grupo de docentes cuya postura es algo distinta. Si bien también piensan que la aplicación de estos manuales no ha influido de forma positiva en la implantación de una metodología comunicativa, también consideran que, en su momento, el empleo de estos libros tuvo una gran utilidad, debido a que antiguamente no solo había pocos recursos, sino que, además, *Español Moderno* fue el manual pionero en este país e introdujo un sistema de estudio del español como lengua extranjera en China nunca antes planteado. Con el paso del tiempo y con el continuo cambio que ha experimentado nuestra lengua, este manual se ha ido quedando obsoleto y, por tanto, este grupo de docentes considera que ya es hora de que se deje de utilizar este manual.

Entre ambas opiniones con respecto al uso del manual, también cabe destacar el hecho de que este manual presenta una serie de errores de carácter léxico y gramatical; asimismo, contiene expresiones que no se utilizan en nuestro ámbito. Esto contribuye de manera notable a que los docentes extranjeros rechacen su aplicación.

Fig. 14: Resultados obtenidos a partir de la premisa 7 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Aquí se puede corroborar la inclinación que tiene el profesorado extranjero por cambiar el material didáctico que se utiliza en China. En general, no solamente se baraja la opción de sustituir el anteriormente mencionado *Español Moderno* por otros materiales que contemplen un enfoque comunicativo y unos contenidos más apropiados, sino que, además, se ha enfatizado la necesidad de elaborar más materiales didácticos que logren satisfacer las necesidades de este colectivo específico. La mayoría de los docentes encuestados ha comentado que, tanto los manuales chinos como los manuales extranjeros que se utilizan en estas aulas no logran cumplir con las expectativas, pues, aunque los libros extranjeros contemplen un enfoque comunicativo parcial (o sutil), no se ha logrado que los alumnos respondan satisfactoriamente. Los propios

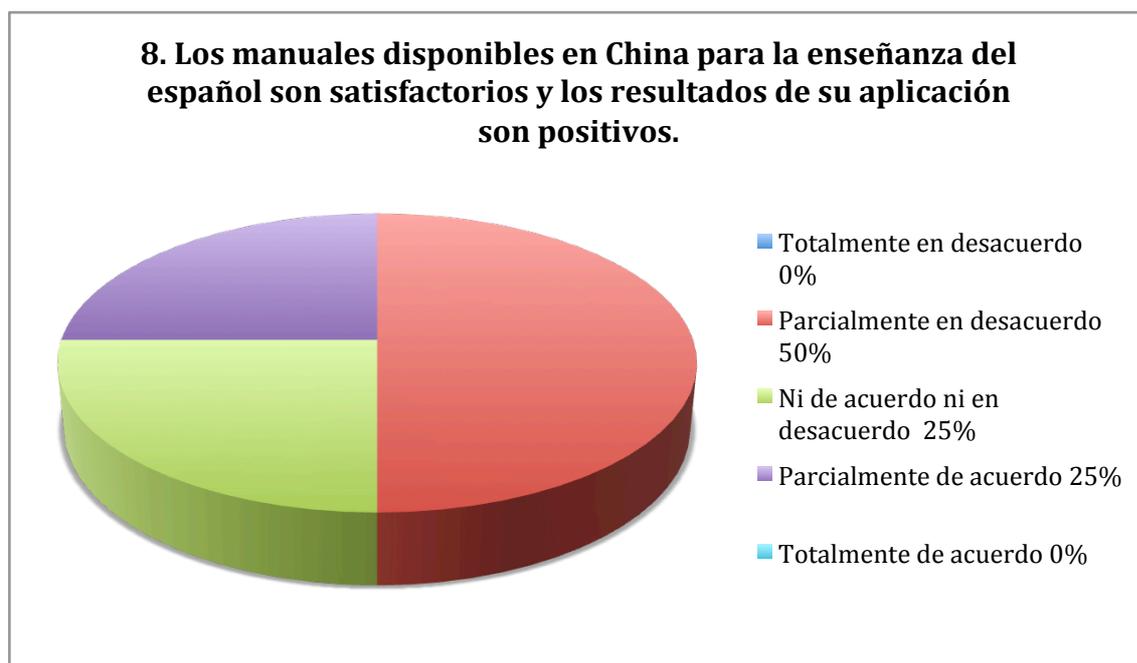
aprendientes han manifestado abiertamente que no les gustan los manuales que se emplean e incluso que experimentan desmotivación a la hora de consultarlo y de estudiar su contenido.

A modo de conclusión para este apartado, consideramos necesario destacar que muchos expertos en ELE han observado que el problema reside en los manuales de español para sinohablantes no se encuentra en una mera “adaptación metodológica”, sino que se encuentra en que estos cambios no se suceden según los parámetros asiáticos; es decir, se crean manuales nuevos pero partiendo de una estructura europea, así como de un sistema de estudio propio de nuestros países. La creación de manuales de estas características suscita problemas para el colectivo sinohablante, ya que son implementos hechos de acuerdo con los aprendientes pertenecientes al contexto lingüístico indoeuropeo (Dong, 2007: 61).

El 75% de los encuestados se muestra totalmente a favor de la creación de material didáctico nuevo, y el 25% restante está parcialmente de acuerdo con nuestra premisa. No hay abstenciones ni grado alguno de desacuerdo.

Fig. 15: Resultados obtenidos a partir de la premisa 8 del cuestionario ofrecido al profesorado.

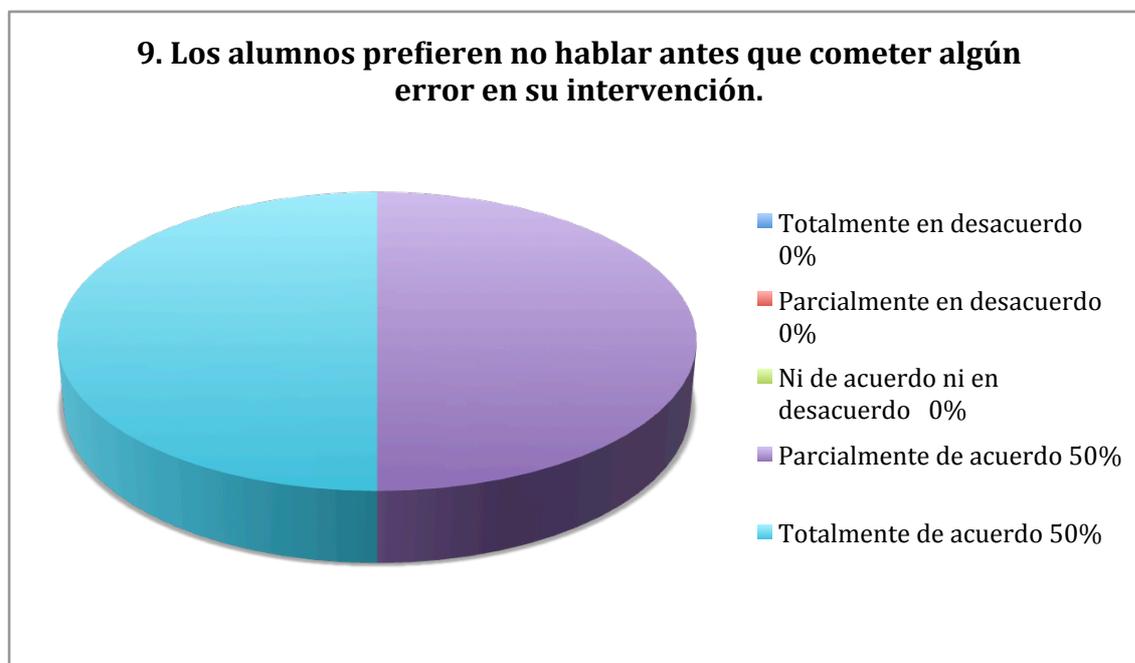
Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



En lo relativo a esta premisa, el 50% de los docentes considera que los manuales que se utilizan para la enseñanza del español como lengua extranjera en la República Popular China no cumplen con las expectativas ni con los objetivos marcados. Las respuestas de esta sección se relacionan claramente con el punto anterior, pues, al no haber manuales que satisfagan las necesidades de los docentes, urge la creación de un material que sí lo haga. Un 25% de los encuestados no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta premisa, y el mismo porcentaje de docentes matiza que los resultados de la aplicación de estos manuales son, en parte positivos. Estos últimos resultado sorprenden, pues de ellos podemos inducir que los resultados tras la utilización de estos materiales no son óptimos; sin embargo, no todos son negativos. Hay algunas áreas en las que se aprecian resultados satisfactorios.

Fig. 16: Resultados obtenidos a partir de la premisa 9 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



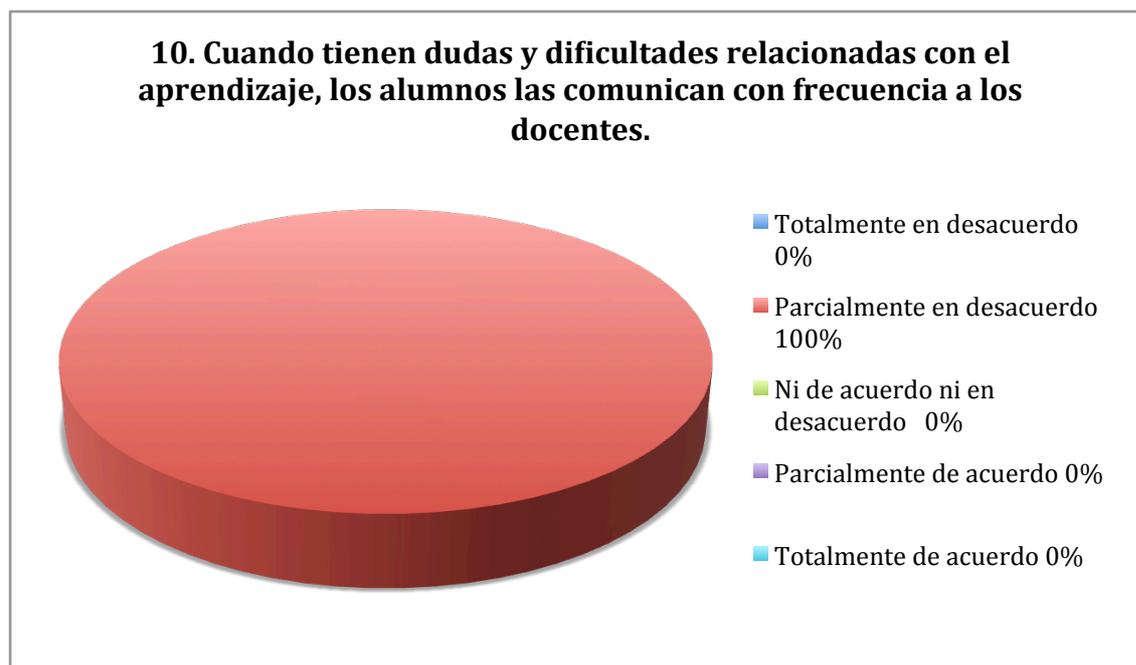
Los resultados obtenidos aquí son tajantes en lo que respecta a la actitud de los aprendientes ante la posibilidad de cometer errores (un 50% de acuerdos totales y un 50% de acuerdos parciales).

Como se explicó con anterioridad, la metodología empleada tradicionalmente en China ha conllevado que los estudiantes teman expresarse ante la concepción negativa que supone cometer algún error, mal visto por el colectivo docente chino. Las cifras halladas aquí constatan que no todos los alumnos sufren este problema, pero sí la amplia mayoría, por lo que debemos reconocer este como un problema real que debe tenerse en cuenta y que debemos tratar de subsanar.

Los resultados obtenidos aquí son tan rotundos como los que se apreciarán en nuestra siguiente premisa, pues relacionamos dos problemas similares, que son el hecho de no hablar por miedo a errar y el hecho de no comunicar dudas u otras dificultades al docente cuando se tienen.

Fig. 17: Resultados obtenidos a partir de la premisa 10 del cuestionario ofrecido al profesorado.

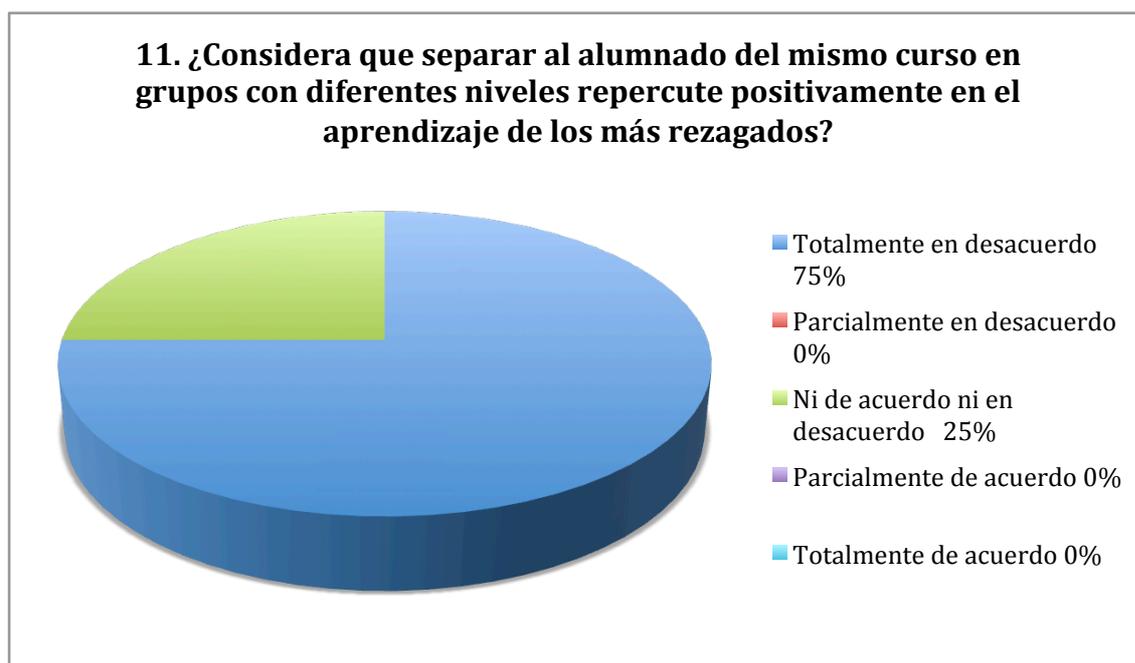
Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Hablamos anteriormente de la relación que tienen ambos factores problemáticos. Como podemos observar, estamos ante el primer caso en el que el 100% de los encuestados opina que los aprendientes no comunican sus dudas cuando las tienen. Cabe destacar que este no es un acuerdo total, y esto se debe a varias razones, entre las que destacamos el hecho de que no todos los alumnos experimentan este problema – pues algunos de ellos sí comunican sus dudas sin problema alguno – y el hecho de que el concepto “frecuencia” se tiene muy en cuenta; es decir, los aprendientes que comunican sus dudas o problemas al profesor, no siempre lo hacen. Lo mismo ocurre con quienes no suelen preguntar sus dudas (alguna vez lo hacen). En este apartado, los encuestados explican que, en muchas ocasiones, ellos insisten en preguntar si los alumnos tienen alguna duda. Tras insistir varias veces, algunos aprendientes se atreven a consultar sus problemas con el docente. Esta labor supone un esfuerzo para los profesores, pues los estudiantes chinos son generalmente reservados y no están acostumbrados a llevar esta dinámica de clase.

Fig. 18: Resultados obtenidos a partir de la premisa 11 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Antes de proceder al análisis de los resultados obtenidos en este apartado, debemos destacar que, en las universidades chinas, es común dividir al alumnado de un mismo curso en dos clases diferentes según su nivel. Este proceso se lleva a cabo de la siguiente manera:

- En primer lugar, en el curso anterior se efectúa un examen y se obtienen las calificaciones finales de los alumnos.
- Tras esta fase, se establece una jerarquía en función de las notas obtenidas por los estudiantes.
- Finalmente, el número total de alumnos se divide en dos mitades y pasan a llamarse “grupo A” y “grupo B” respectivamente.

La realidad objetiva es que, tras esta separación, los contenidos de ambos grupos varían en cuanto a la dificultad, por lo que el grupo A obtiene, al final del curso académico, una mayor preparación que el grupo B. En esta sección analizamos los factores positivos y negativos que tiene esta estratificación del alumnado.

Si atendemos a las cifras, el 25% de los encuestados no se pronuncia claramente, pero el 75% sí se expresa, y lo hace en forma de desacuerdo total ante la premisa formulada. Según este amplio porcentaje y en función de las matizaciones que han hecho algunos de los docentes que han participado en nuestra encuesta, la división en grupos por niveles del alumnado perteneciente al mismo grado tiene repercusiones negativas en el llamado grupo B. Esto se debe a que estos estudiantes ya están estigmatizados y han asumido que son “peores que sus compañeros del grupo A”, por lo que saben que no van a adquirir el mismo nivel que ellos. Este conformismo se hace presente y ha originado en este grupo una actitud de pasotismo. En otras palabras, podemos decir que la división por grupos de diferente nivel dentro de un mismo año académico repercute de manera muy negativa en el aprendizaje de los alumnos más rezagados, y origina un comportamiento que les perjudica de manera directa en el aprendizaje e influye negativamente en su predisposición ante el estudio.

Fig. 19: Resultados obtenidos a partir de la premisa 12 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.

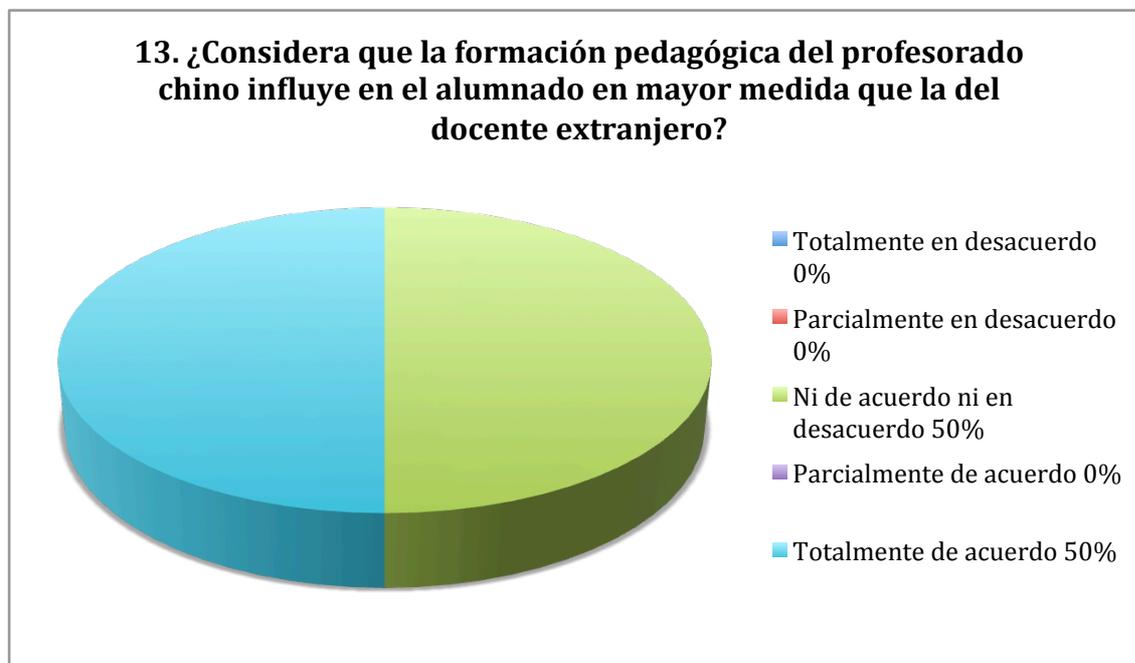


Aquí el 50% de los encuestados considera que la no participación del alumnado chino en el aula se debe a razones culturales. Un 25% considera que el factor cultural es una parte. Lo que sí podemos afirmar es que, como fruto de una praxis constante durante tanto tiempo, se ha creado una dinámica que ha pasado al plano cultural.

Se puede decir entonces que los alumnos no participan en clase por dos razones: la primera de ellas es que la metodología que se ha venido aplicando ha suscitado esta dificultad. La segunda razón es que, a raíz de esto, se ha creado una dinámica que ha formado parte de su cultura, y se puede decir que nos encontramos ante un problema que podemos bautizar con el nombre de “dificultad en la cultura de enseñanza-aprendizaje”.

Fig. 20: Resultados obtenidos a partir de la premisa 13 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.

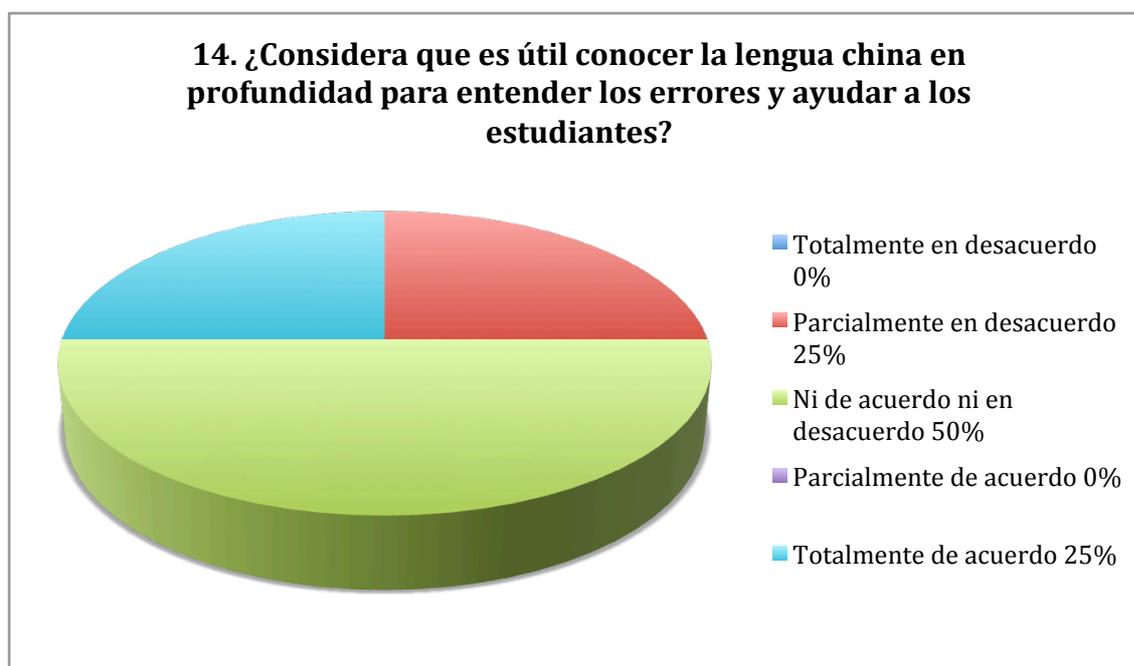


Sabemos que la formación del profesorado local en China es diferente a la del profesorado español o hispanoamericano, no obstante, esto no debe suponer, a priori, problema ni interferencia alguna, ya que es bien sabido que varios métodos pedagógicos pueden intercalarse y compaginarse de manera armónica. Sin embargo, si tenemos en cuenta que en la República Popular China los docentes locales son siempre los que poseen un mayor rango que los profesores extranjeros, la situación es algo diferente, ya que el docente foráneo recibe órdenes y en ocasiones se ve forzado a cambiar contenidos didácticos (el docente extranjero recibe instrucciones y, algunas veces, no tiene más remedio que suprimir información o cambiar algunos matices puntuales, como por ejemplo, los contenidos o la dificultad de sus exámenes – los docentes chinos son los que califican como apropiados o inapropiados los contenidos e incluso pueden alterar los que ellos consideren inadecuados por alguna razón).

Esta problemática existe para el 50% de los docentes encuestados. La otra mitad del profesorado reconoce que esta realidad existe, pero no ha apreciado una influencia notable positiva o negativa en sus actividades. Quienes se han mostrado completamente de acuerdo con nuestra premisa añaden que, al haberse visto obligados a cambiar contenidos en sus asignaturas, carecen de libertad, o digamos de flexibilidad, para preparar sus sesiones. Consideran que la influencia del profesorado local en este ámbito llega a ser, en ocasiones, perjudicial para el alumnado, ya que muchos de los contenidos que se ven alterados lo son en función del anteriormente citado “grupo B”, y sus contenidos, tanto en las sesiones como en el mismo examen, varían en su favor.

Fig. 21: Resultados obtenidos a partir de la premisa 14 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



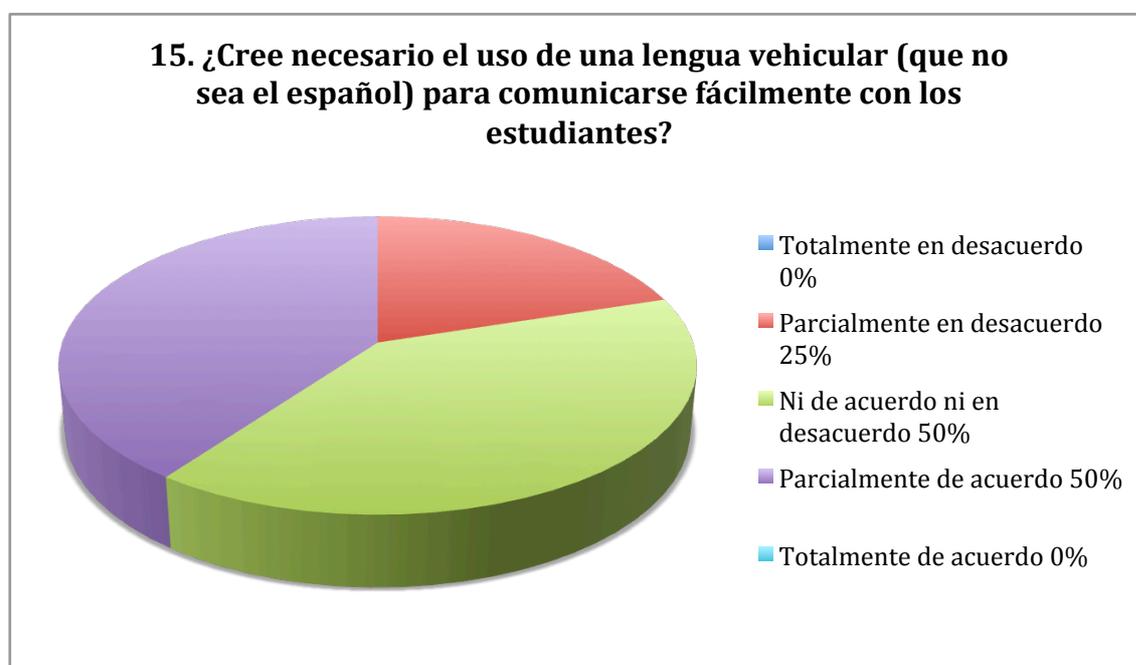
El 75% de los encuestados (50% de abstención y 25% de desacuerdo parcial) considera aquí que no es necesario saber chino en profundidad (o mandarín, en este caso) para entender los problemas y errores de los estudiantes chinos y ayudarles en mejor medida. Estas postulaciones suscitan sorpresa, pues es bien sabido que el hecho de conocer la lengua extranjera

del alumno nos permite identificar problemas y dificultades que no pueden identificarse de otra forma.

Lo que sí reconocen muchos profesores es que conocer algo de mandarín sí facilita la identificación y corrección de algunos problemas; sin embargo, no consideran nuestra premisa como un paso necesario para esta labor. Algunos van más allá y niegan que saber mandarín influya lo más mínimo en este procedimiento de identificación-análisis-corrección/ayuda.

Fig. 22: Resultados obtenidos a partir de la premisa 15 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.

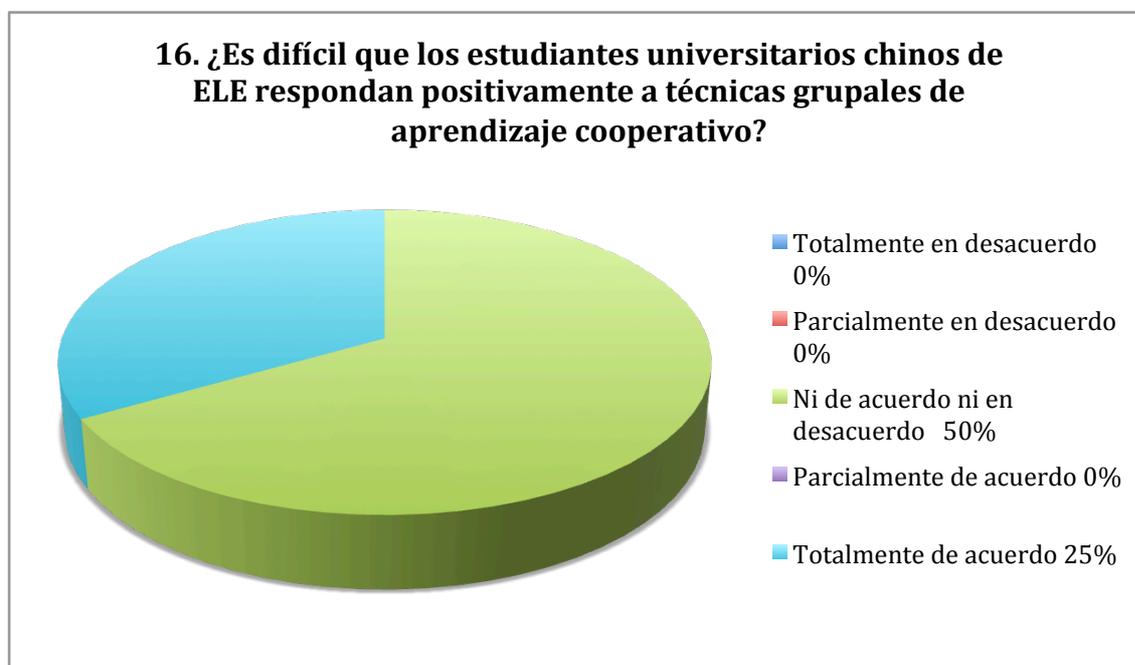


En esta sección podemos relacionar los resultados de la encuesta con los de la premisa 14. Seguimos apreciando que un porcentaje considerable (un 40% de abstenciones y un 20% de desacuerdo parcial) de docentes no considera necesario el empleo de una lengua vehicular para comunicarse de manera sencilla con los alumnos. Tan solo un 40% de los profesores piensa que sí es necesario utilizar esta lengua vehicular para que la comunicación sea fácil e incluso (matizan) posible.

Independientemente de las consideraciones que tiene el profesorado al respecto, la realidad objetiva que todos han mencionado es que muchas veces estos alumnos (o los propios docentes) no saben otro idioma, y, por tanto, deben comunicarse solamente en español. Otra situación surge cuando el docente y los estudiantes saben otra lengua pero se niegan a usarla porque consideran que la ausencia de lenguas vehiculares estimula al alumnado y da lugar a una mejor actitud hacia el aprendizaje de las destrezas comunicativas.

Fig. 23: Resultados obtenidos a partir de la premisa 16 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



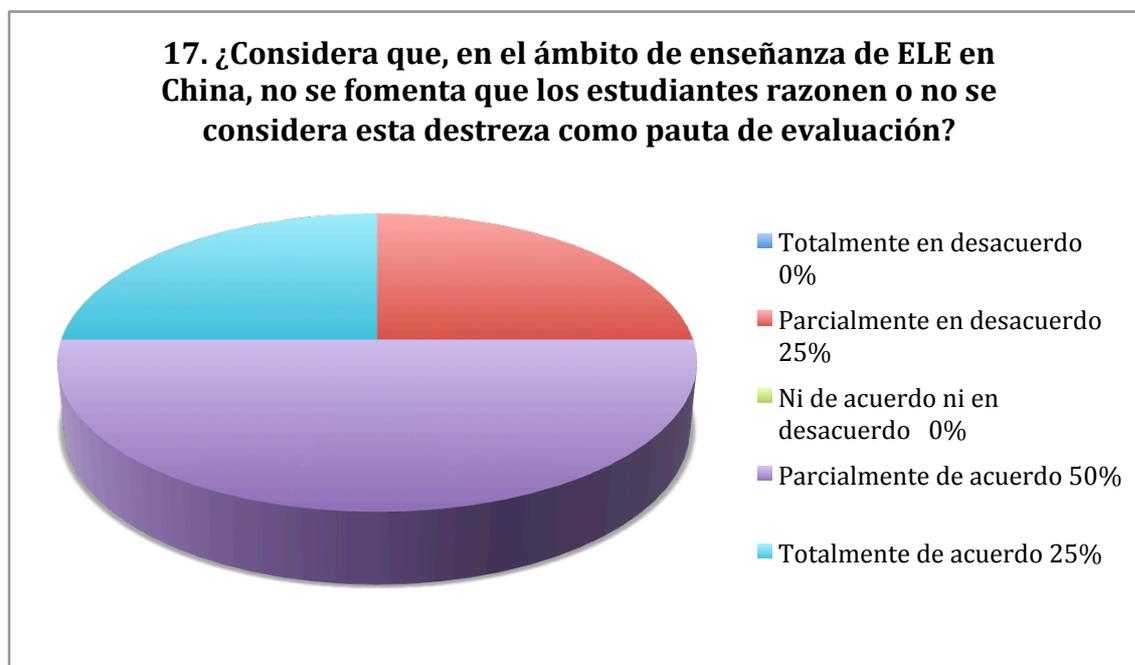
Los resultados obtenidos aquí son los siguientes: 1. Ni de acuerdo ni en desacuerdo: más del 66%. 2. Totalmente de acuerdo: más del 33%. Estos números nos llevan a afirmar que existe un problema relacionado con el aprendizaje cooperativo y con las técnicas de trabajo grupal. Los docentes matizan que, en algunas ocasiones, han establecido en las aulas pequeños grupos de trabajo. También han desarrollado tareas complementarias en grupo, como la elaboración de presentaciones o el desarrollo de algún tema particular. La organización de los miembros del grupo (de los alumnos) ha sido evidentemente pobre, pues cada miembro ha seguido trabajando

por separado y, posteriormente, han compuesto la tarea como si de piezas de un puzzle se tratara. La metodología tradicionalmente empleada en China colabora, una vez más, en este fenómeno, pues no se contempla en ninguna etapa el aprendizaje cooperativo o el trabajo en grupo.

Surge aquí un escoyo cuya principal raíz reside en que, a los alumnos chinos, no se les ha enseñado a trabajar en equipo. Todas las tareas y, en general, su aprendizaje, se ha fundamentado en el propio individuo. No se ha contemplado en ningún momento la posibilidad de un aprendizaje cooperativo. Sin embargo, esta realidad tiene dos modos de reacción diferentes, pues, por una parte, muchos alumnos no saben organizarse y, por tanto, surge el problema; pero, por otra parte, algunos grupos logran superar esta carencia y consiguen una organización aceptable, aunque sin lograr los resultados óptimos esperados.

Fig. 24: Resultados obtenidos a partir de la premisa 17 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Uno de los problemas derivados del contexto de enseñanza-aprendizaje en el que se ve inmerso el colectivo sinohablante es el del uso del razonamiento. Como bien sabemos, razonar forma parte del proceso del aprendizaje de la lengua. Tratamos de conseguir que el alumno no

infiera los contenidos, sino que, en su interior, los critique y los procese para hacerlos suyos. En este particular, no se fomenta que los estudiantes chinos razonen. El sistema no permite este proceso por la sencilla razón de que el profesor plantea los contenidos de forma que hay “preguntas” y “respuestas”. Los ejercicios del manual *Español Moderno*, por ejemplo, reflejan este hecho. Se formulan preguntas con una única respuesta que es automáticamente inferida por el alumno. En ningún momento este cuestiona su veracidad. Simplemente el aprendiente se transforma en un sujeto que debe inferir estas respuestas y memorizar los contenidos que implica.

Esta realidad la reconoce el 75% de los docentes encuestados (un 25% se muestra totalmente de acuerdo con nuestra premisa y un 50% manifiesta su acuerdo parcial). Se matiza que hay algunos casos en los que ciertos estudiantes adquieren la capacidad de razonar; no obstante, este fenómeno no se aprecia de forma generalizada, e incluso se origina un “conflicto” durante las sesiones dirigidas por el docente extranjero. Este conflicto no es otro que el siguiente: el docente plantea una pregunta. Esta pregunta no tiene una respuesta fija, sino una respuesta libre fundamentada en el razonamiento del alumno. En el momento en el que el docente formula esta pregunta, el estudiante trata, por lo general, de buscar en sus manuales o en sus apuntes la “respuesta correcta” en lugar de razonar o de pensar por sí mismo. Al no hallar esta solución, el alumno no se pronuncia, originando entonces una situación incómoda en la que hay un silencio generalizado. El docente espera una respuesta que jamás va a llegar.

Aunque la mayoría del profesorado reconoce esta particularidad, un 25% de los encuestados considera que, pese a las dificultades que pueden apreciarse en el aula, los alumnos son capaces de razonar satisfactoriamente. Esto nos lleva a pensar que tal vez los aprendientes tengan las capacidades necesarias para razonar. Si esto es así, entonces el problema reside en que no expresan estos razonamientos, sino que todo ello se convierte en un proceso interno.

Fig. 25: Resultados obtenidos a partir de la premisa 18 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Otra de las realidades a las que nos hemos acostumbrado en la República Popular China es la de la separación del idioma en diferentes áreas. Por ejemplo, en los estudios universitarios equivalentes al “grado en español” o “filología española”, las asignaturas se dividen en “español escrito”, “gramática”, “lectura” y “español auditivo”, entre otras materias. Inicialmente, esta separación se efectuó en su momento con el propósito de estudiar cada una de las macrodestrezas de la lengua. Lo que a priori se hizo con el mejor de los propósitos – según los criterios aplicados en el sistema de enseñanza local – no se apreció de igual forma en los docentes extranjeros. Muchos profesores extranjeros no consideran positiva esta vía de aprendizaje por varios motivos, entre los que se encuentra el hecho de que un idioma no puede aislarse en parcelas, sino que debe aprenderse en conjunto y cada destreza o macrodestreza de manera casi simultánea.

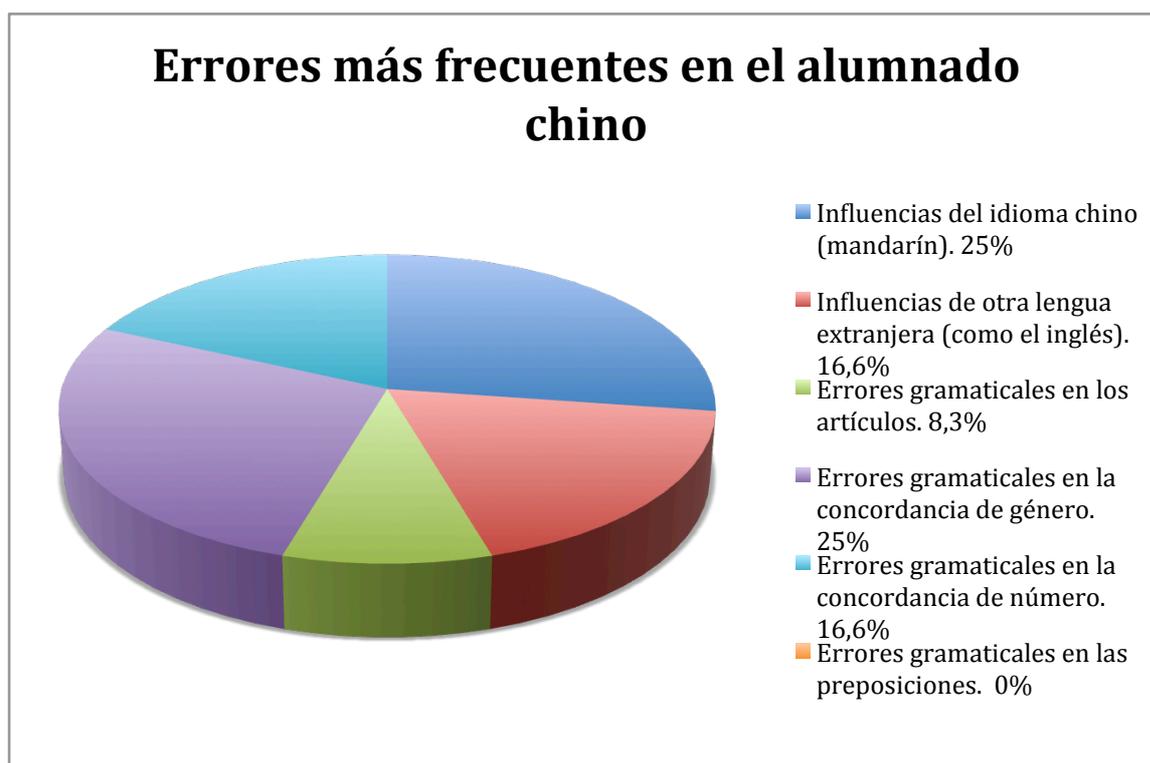
El 75% de los encuestados considera que la división del idioma en parcelas separadas no perjudica demasiado al aprendizaje del alumnado chino, pero tampoco origina un beneficio claro. Consideran también que, el hecho de potenciar las destrezas de esta manera (*focus* o

focalizar), puede ayudar al aprendiente a mejorar en aquellas en las que esté vulnerable; sin embargo, matizan que debe tenerse en cuenta que una lengua es el conjunto de todas las destrezas al mismo tiempo, por lo que efectuar esta estratificación no aporta demasiadas ventajas ni es tan útil para el aprendiente.

El 25% restante de los profesores prefiere eliminar este sistema de aprendizaje, ya que, en muchas ocasiones, se añade el problema de que la gramática y otras materias específicas las imparte exclusivamente el profesor local, y, si recordamos que sus materias poseen un valor mayor que las del profesorado extranjero, el aprendiente centrará sus esfuerzos en estas áreas y su aprendizaje se verá descompensado. Podemos pensar aquí que la división en diferentes materias no originaría un conflicto relevante, sino que más bien la relevancia del problema vendría dada por el factor jerárquico entre docentes locales y extranjeros expuesto con anterioridad.

Fig. 26: Resultados obtenidos a partir de la premisa 19 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Esta gráfica muestra los resultados porcentuales que se han obtenido a partir del cuestionario mostrado a los docentes. A continuación, mostraremos los resultados obtenidos jerarquizados por orden de frecuencia de aparición:

- Influencias del mandarín:	25%
- Errores gramaticales en la concordancia de género:	25%
- Influencias de otra lengua extranjera (como el inglés):	16,6%
- Errores gramaticales en la concordancia de número:	16,6%
- Errores gramaticales en los artículos:	8,3%
- Errores gramaticales en las preposiciones:	0%

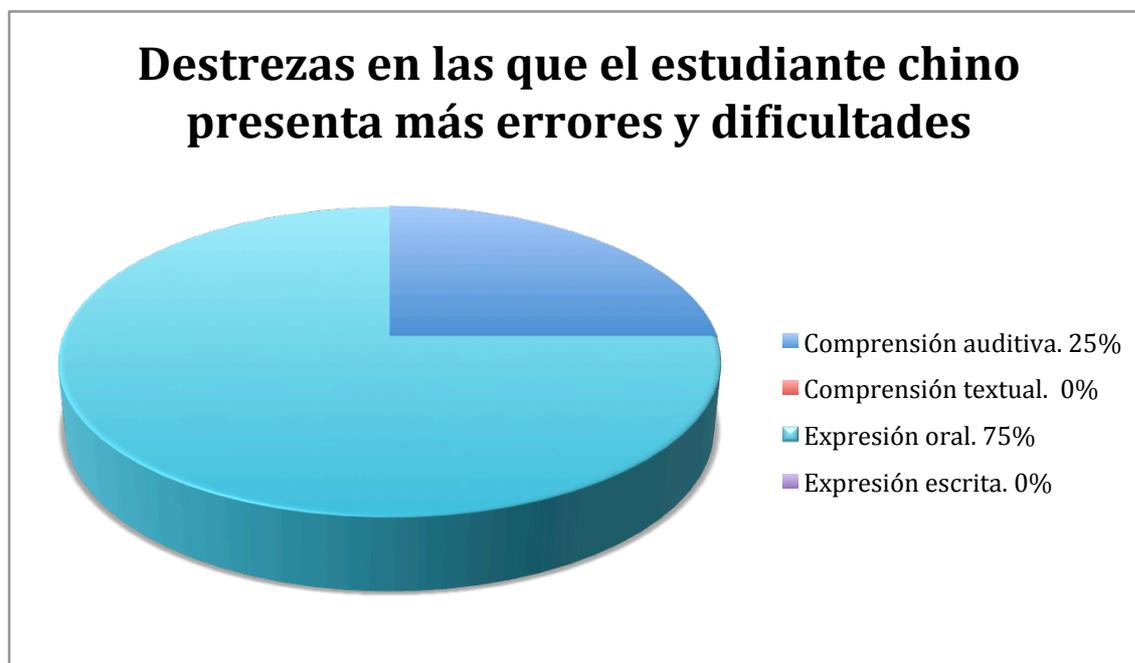
En primer lugar, se muestra que los errores que más frecuentemente se aprecian en el colectivo sinohablante surgen a raíz de las influencias con el idioma mandarín. Los errores en la concordancia de género aparecen con la misma frecuencia. Los errores en la concordancia de número y en los artículos aparecen con frecuencia moderada, y, según los docentes que han realizado el cuestionario, no suponen un factor tan primordial como la subsanación de los problemas y errores relacionados con los dos primeros puntos.

El contraste lo aportan los errores gramaticales relacionados con las preposiciones. Ningún docente ha seleccionado esta opción como factor de mayor frecuencia. Explican que, por supuesto, se han apreciado errores y se han detectado algunos problemas relacionados con esta parcela gramatical; sin embargo, si comparamos estos factores con los anteriores, su frecuencia de aparición es prácticamente nula. Por tanto, podemos concluir con que las influencias del mandarín y los errores en la concordancia de género son los primeros factores que deben atenderse y subsanarse.

Por otra parte, casi el 8% restante de los docentes ha señalado otro error como frecuente: los problemas en la conjugación verbal. La particularidad que podemos apreciar aquí es que es cierto que el factor conjugación es uno de los campos más complejos para los aprendientes; sin embargo, debemos tener en cuenta que, tras el estudio de la conjugación, muchos alumnos intentan traducir del mandarín al español en su mente, de manera automática, provocando problemas gramaticales de todo tipo. Este problema se analizó con anterioridad; sin embargo, podemos añadir aquí que muchos de los errores que se cometen a la hora de conjugar proceden de este fenómeno de “interpretación automática” e incluso podemos llegar a relacionarlos con las influencias del mandarín, ya que, al realizar este proceso mental, participa en su totalidad la estructura de la lengua origen.

Fig. 27: Resultados obtenidos a partir de la premisa 20 del cuestionario ofrecido al profesorado.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Como conclusión de nuestro análisis, podemos apreciar en esta última gráfica del cuestionario que los estudiantes chinos presentan errores y dificultades en su expresión oral un 75% de las veces. Los profesores que han participado en el cuestionario afirman que muchos

aprendientes tienen pocos problemas a la hora de comprender la información o de expresarse por otras vías (como al escribir); sin embargo, cuando llega el momento de expresarse oralmente, los errores y las dificultades aparecen con mayor frecuencia y en mayor cantidad, y están influidas por diversos factores, como la ansiedad, la inseguridad o el nerviosismo.

A la hora de comprender la información, el canal con el que más problemas tiene este colectivo es el auditivo. Si establecemos una comparación entre la comprensión escrita y la auditiva, es en esta última cuando los problemas aparecen con mayor énfasis y frecuencia. Por supuesto, esta frecuencia no es tanta (un 25%), pero existente, a diferencia de lo que sucede con las parcelas relativas a la comprensión textual escrita y a la expresión escrita.

Podemos analizar los resultados en función de los canales de expresión y comprensión. Nuestras conclusiones se traducen en que la expresión oral es el factor más vulnerado, y en que el canal en el que más errores y dificultades se aprecian es el auditivo. El aprendiente sinohablante deberá, como emisor, mejorar su destreza oral, y, como receptor, sus habilidades de comprensión auditiva.

7.3. Presuposiciones relacionadas con el aprendizaje de Español como lengua extranjera del alumnado.

En este epígrafe aplicaremos BALLI a los aprendientes sinohablantes de la Universidad Normal de Changchun. Al igual que en el caso del personal docente, realizaremos cuestionarios para extraer los datos de los alumnos y analizarlos como en el capítulo anterior. Las diferencias que destacamos aquí residen, en mayor medida, en la naturaleza del cuestionario. En este caso se trata de dos cuestionarios cuyas naturalezas explicaremos en el siguiente epígrafe. Se añade un cuestionario adicional que enfoca BALLI desde otras perspectivas analíticas desde el punto de vista psicológico, en las que no solo entra la faceta de la motivación, sino, además, incluimos factores como la predisposición, las aptitudes iniciales y las percepciones relacionadas con la naturaleza misma del aprendizaje de una lengua extranjera.

Considerando que tanto los profesores como los alumnos son los causantes de las “alteraciones” en su metodología de enseñanza y aprendizaje de ELE, debemos tener en cuenta también que, por mucha que sea la influencia del docente, las propias presuposiciones del aprendiente tendrán una mayor incidencia a la hora de adquirir una actitud ante la adquisición de la lengua. Esto se debe a que los pensamientos del aprendiente – sin tener en cuenta lo condicionados que estén por otros factores externos – siempre están presentes en todo momento, incluso ante la ausencia de un profesor (los aprendientes que estudian ELE de manera autodidacta también experimentan presuposiciones y tienen ideas que condicionan su aprendizaje de manera similar al caso de los aprendientes asistidos por un profesor).

Antes de presentar los cuestionarios de los alumnos y sus resultados, podemos hacernos una pregunta: “¿Por qué no tenemos en cuenta esta vez sus presuposiciones antes y después de haber entrado en contacto con la lengua?”. La respuesta se traduce en que el alumno siempre continuará aprendiendo en lo que se considera un “camino sin fin”. Otra respuesta es que, ante este fenómeno, no existe un antes y un después, sino una serie de motivaciones (o desmotivaciones) invariables desde el primer momento – por ejemplo, si nos gusta una lengua o nos motiva su aprendizaje, este factor ya condicionará desde el principio nuestras presuposiciones y apenas se apreciará variación en las respuestas al cuestionario. Además de todo ello, nos interesa más observar las percepciones de los aprendientes en su estado actual, pues no olvidemos que nuestro objetivo es identificar y solucionar sus problemas actuales.

7.3.1. Análisis de las variables BALLI en los aprendientes de la Universidad Normal de Changchun.

A continuación, aplicaremos la misma metodología de análisis realizada al profesorado con los aprendientes sinohablantes que conforman nuestros objetos de estudio. Mostraremos los resultados obtenidos y, con posterioridad, los analizaremos para observar las repercusiones que tienen dichos resultados en el aprendizaje.

Fig. 28: Cuestionarios ofrecidos los estudiantes de español de la Universidad Normal de Changchun.



Estimado alumno:

Los siguientes cuestionarios sirven para tener una idea sobre qué piensa un alumno sobre aprender español. También podremos saber qué es lo más importante y cuáles son tus motivaciones para estudiar. Te invitamos a rellenar este cuestionario anónimamente.

Muchas gracias por tu atención y por dedicar tu tiempo a hacer este cuestionario.

Leyenda:

1 = Totalmente en desacuerdo

4 = Parcialmente de acuerdo

2 = Parcialmente en desacuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Si quieres, puedes añadir comentarios o notas al final del cuestionario o como información aparte, explicando algunos detalles.

CUESTIONARIO 1: preguntas generales:

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1. Es más fácil aprender una lengua extranjera para los niños antes que para los adultos.					
2. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender idiomas.					
3. Es más fácil aprender un idioma extranjero si ya sabes otro (aparte de tu lengua A).					

4. Estudiar escribiendo ayuda a corregir los errores sintácticos, gramaticales y ortográficos.					
5 Siempre es más fácil hablar que entender al hablante.					
6. Cuando aprendemos español traducimos mentalmente y buscamos equivalencias.					
7 La traducción ayuda mucho a resolver los problemas sintácticos y gramaticales.					
8. La gramática es un factor prioritario para aprender bien una lengua.					
9. La memorización es útil para resolver problemas de vocabulario.					
10. Una buena comunicación es más importante que un vocabulario y una gramática correctos.					

CUESTIONARIO 2: preguntas de motivación:

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1. En China es importante saber idiomas.					
2. Para ti es importante tener un certificado o un título.					
3. Si aprendo español, tendré más oportunidades laborales.					
4. Me gustaría tener amigos de otros países para hablar con ellos en sus idiomas.					
5. En China es importante estar graduado.					

6. Quiero aprender español porque es uno de los idiomas que más se hablan en el mundo.					
--	--	--	--	--	--

Aunque se ha dado más relevancia a las preguntas de motivación (frente a las que reflejan otras áreas psicológicas), también se reflejan los resultados de los “autoanálisis” relacionados con los factores de aptitud, percepción del grado de dificultad, habilidades de aprendizaje (memoria, destrezas comunicativas, etc.) y la naturaleza misma del aprendizaje de ELE (motivos e implicaciones).

El autoanálisis del aprendiente y la consideración del grado de motivación no supone solamente un factor primordial para la aparición de dificultades en el aprendizaje; también es importante porque, en cierta medida, podremos entrar, a través de la actitud del alumno, en su dimensión emocional. La actitud del aprendiente está ligada a factores emocionales que, por supuesto, condicionan el desarrollo del aprendizaje. En muchas ocasiones, la actitud tiene más relevancia que las aptitudes para la lengua, puesto que, si el profesor logra ejercer una influencia afectiva, el sujeto responderá mejor (Soler-Espiauba Conesa, 2008).

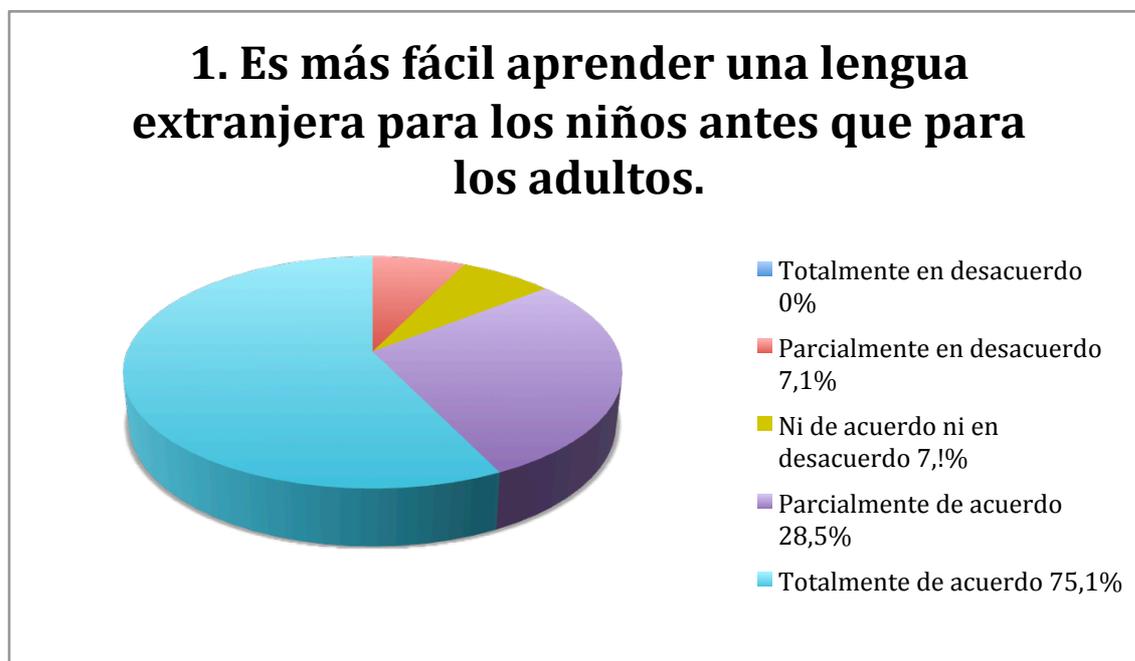
Seguidamente, mostraremos los resultados de ambos cuestionarios y procederemos al análisis de sus resultados:

CUESTIONARIO 1: preguntas generales:

Aquí mostraremos, a modo de gráficas circulares, los diferentes porcentajes que reflejan las respuestas de los alumnos a cada una de las secciones formuladas en el cuestionario que expusimos con anterioridad. Analizaremos los factores más significativos de cada sección y se explicarán las peculiaridades pertinentes que hemos hallado:

Fig. 29: Resultados obtenidos a partir de la premisa 1.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



De acuerdo con los resultados que hemos obtenido a partir de la primera afirmación, una parte considerable de los aprendientes (más del 57%) muestra su acuerdo total en lo que respecta a la facilidad de adquisición de una lengua por parte de los niños. Podemos constatar, pues, que, en general, los alumnos poseen el pensamiento inicial de que, para los adultos, el proceso de adquisición de una lengua es más difícil que para los niños. No obstante, una minoría de alumnos ha refutado esta afirmación (aunque no totalmente), lo que nos da pie a analizar que esta no es una idea preconcebida por todos.

Teniendo en cuenta que los encuestados son todos adultos, podemos llegar a la conclusión general de que, por su condición de adultos, tienen una dificultad inicial en el momento en el que aprenden español como lengua extranjera. Esta es la primera de muchas presuposiciones a partir de las cuales el aprendiente percibe una dificultad o un problema inicial que, en el futuro, repercutirá en la calidad de su aprendizaje.

Debemos señalar aquí que el factor edad se ha discutido entre muchos investigadores, e incluso se han analizado factores relativos a la exposición a otras lenguas, al aprendizaje inicial e

incluso al aprendizaje tardío del individuo. Muchos expertos afirman que, debido a cuestiones internas del propio aprendiente (biológicamente hablando), a este le es más sencillo que a un adulto adquirir una segunda lengua; sin embargo, pese a que la genética nos muestre que, desde la pubertad del individuo, se experimenta un periodo crítico, no se ha hallado indicios suficientes que prueben que los aprendientes adultos, pese al factor edad, no puedan adquirir una segunda lengua alcanzando niveles similares o iguales a los de un individuo que inicia su aprendizaje en edad temprana (Roca de Larios, Manchón Ruiz, 2006). En otras palabras, se tiene la convicción generalizada de que los niños adquieren mejor una segunda lengua, e incluso se remite a factores biológicos; sin embargo, estos factores no son lo suficientemente “tangibles” como para elaborar una afirmación completamente científica y objetiva de esta aparente realidad.

Fig. 30: Resultados obtenidos a partir de la premisa 2.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Los resultados obtenidos a partir de la segunda afirmación son contundentes: el (50%) de los encuestados se muestra parcialmente de acuerdo con esta afirmación, del mismo modo que un (28,5%) reflejan un acuerdo total con la premisa. Este hecho significa que los alumnos ven en

algunos compañeros una habilidad innata que les permite aprender una lengua de manera más rápida que ellos. Sin entrar en valoraciones relacionadas con la demostración de que esta afirmación es un hecho científicamente verosímil, posible y objetivo (o no), podemos razonar lo siguiente:

“La mayoría de los sujetos observa en otros una cualidad inherente que les diferencia de ellos, situando a los que aprecian dicho ítem en un plano inferior con respecto a sus aptitudes. Esta concepción origina un comienzo desigual en el aprendizaje, y podemos decir incluso que, ante la “imposibilidad de situarse a su nivel”, el aprendiente puede experimentar conflictos emocionales que, a corto o largo plazo, pueden ocasionar más dificultades y errores en el aprendizaje que los que ocurren en un estado original o inicial. Asimismo, puede darse la posibilidad de que este alumno deje de aprender y abandone sus objetivos. Por otra parte, esta casuística no tiene por qué aplicarse a todos los sujetos, pues también hay alumnos que, pese a ver esta diferencia con sus compañeros, continúan ejerciendo su aprendizaje con normalidad”.

Fig. 31: Resultados obtenidos a partir de la premisa 3.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Lo más relevante de estos resultados son el factor de acuerdo parcial (50%) y el porcentaje de respuestas neutrales (28,5%). Podemos inferir, a través de estos resultados, que, para los aprendientes, el hecho de conocer otra lengua no implica necesariamente que la siguiente lengua extranjera sea más fácil de adquirir. Por supuesto, hay más factores que condicionan estas respuestas. Uno de ellos es el factor relacionado con las familias lingüísticas. Por ejemplo, si un hablante chino es bilingüe – y, por ejemplo, habla mandarín y cantonés – no tendrá tantas dificultades para aprender otra lengua de China como para aprender un idioma que no pertenezca a la misma familia, aunque sí tendrá más posibilidades de sufrir interferencias lingüísticas (Penadés Martínez, 2003). Otro factor condicionante es el de un sujeto monolingüe (originalmente) que haya aprendido, además de su lengua materna, el inglés, por ejemplo. El hecho de que conozca la lengua inglesa es un hecho que facilita, en algunos ámbitos, el aprendizaje del español (a diferencia de lo que sucedería con otro aprendiente que no supiera dicha lengua); sin embargo, también los errores y las dificultades de este sujeto no solamente seguirían existiendo, sino que, además, la naturaleza de estas sería diferente a la de los demás alumnos y se apreciarían peculiaridades relacionadas con fenómenos tales como las interferencias entre ambas lenguas u otros particulares.

Fig. 32: Resultados obtenidos a partir de la premisa 4.

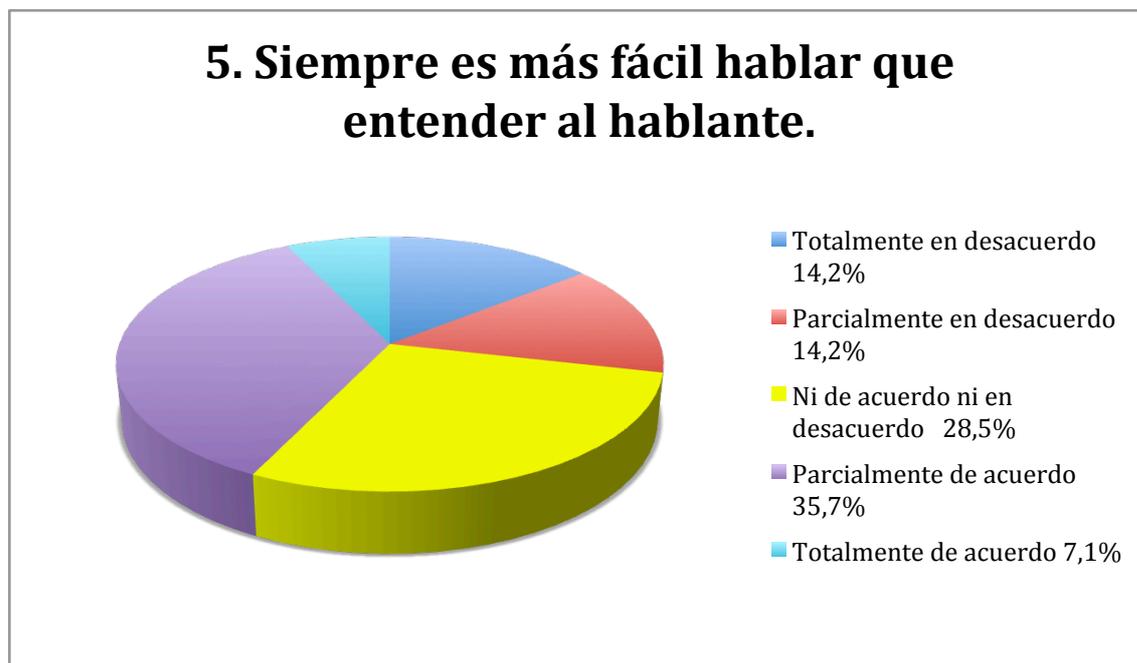
Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



El dato más relevante en esta sección es que la mayoría de los alumnos no está de acuerdo con el hecho de que, al escribir, se logra subsanar errores relacionados con la sintaxis, la gramática y la ortografía. Lo interesante de este hallazgo es que, en el sistema de enseñanza chino, se le da una importancia relevante al hecho de escribir, no solamente por ser una macrodestreza, sino también porque se aprecia una concepción de que, al escribir, el aprendiente se da cuenta de cómo se distribuyen las diferentes unidades en el texto. Asimismo, también se apoya la idea de que escribir, al igual que leer, disminuye considerablemente la aparición de errores ortográficos.

Pese a no mostrar un acuerdo total y absoluto con esta afirmación, los encuestados sí reflejan este aspecto como positivo, pues la mayoría de los alumnos, un (57%), muestra su acuerdo parcial. Los acuerdos totales solamente alcanzaron el 14,2%.

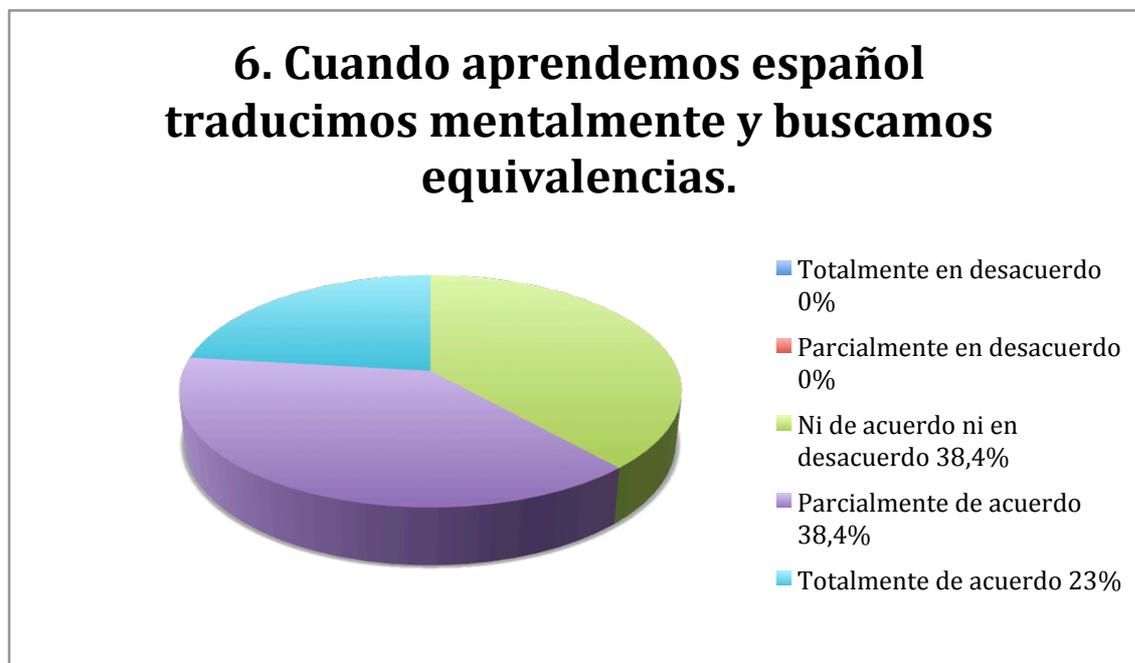
Fig. 33: Resultados obtenidos a partir de la premisa 5.



Los resultados de la sección 5 son llamativos en cuanto a la igualdad práctica que presentan la actitud neutral (28,5%) y el acuerdo parcial con esta afirmación (35,7%). Como experiencia personal con el mandarín, muchos de los que aprendemos dicha lengua consideramos que expresarse de forma oral es más complicado que entender al hablante, y esto se debe – según diversas opiniones – a que, como las estructuras en mandarín son muy diferentes a las del español, así como también lo es el razonamiento lingüístico. Infiriendo que esta premisa tendría una respuesta similar en los aprendientes sinohablantes, se esperaba que los resultados fueran mayoritariamente “*totalmente de acuerdo*”, sin embargo, esta cifra fue del 7,1%.

Fig. 34: Resultados obtenidos a partir de la premisa 6.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Aquí, las respuestas no sorprenden demasiado, pues, en primer lugar, el amplio porcentaje de neutralidad indica que muchos aprendientes no han llegado nunca a pensar en las repercusiones negativas que tiene recurrir a este procedimiento. Cuando formulamos esta pregunta, nos referimos a que los alumnos, a la hora de expresarse, intentan buscar una equivalencia exacta entre el español y el idioma chino (mandarín). Incluso, tratan de buscar la palabra exacta, sin sopesar otras vías por las que comunicar su mensaje – como puede ser la sinonimia o la paráfrasis del concepto que desean transmitir. En muchas ocasiones, tanto la búsqueda de la unidad concreta como la traducción mental directa dan lugar a una falta de comunicación. Por ejemplo, muchos alumnos chinos no son conscientes de las diferencias estructurales que poseen ambas lenguas, y, de manera automática, traducen cada una de las palabras que desean formular en mandarín, incluso sin alterar la sintaxis china. De este modo, podemos encontrar muestras como la siguiente, fruto del uso de la sintaxis china y de la traducción sistemática de cada una de sus unidades:

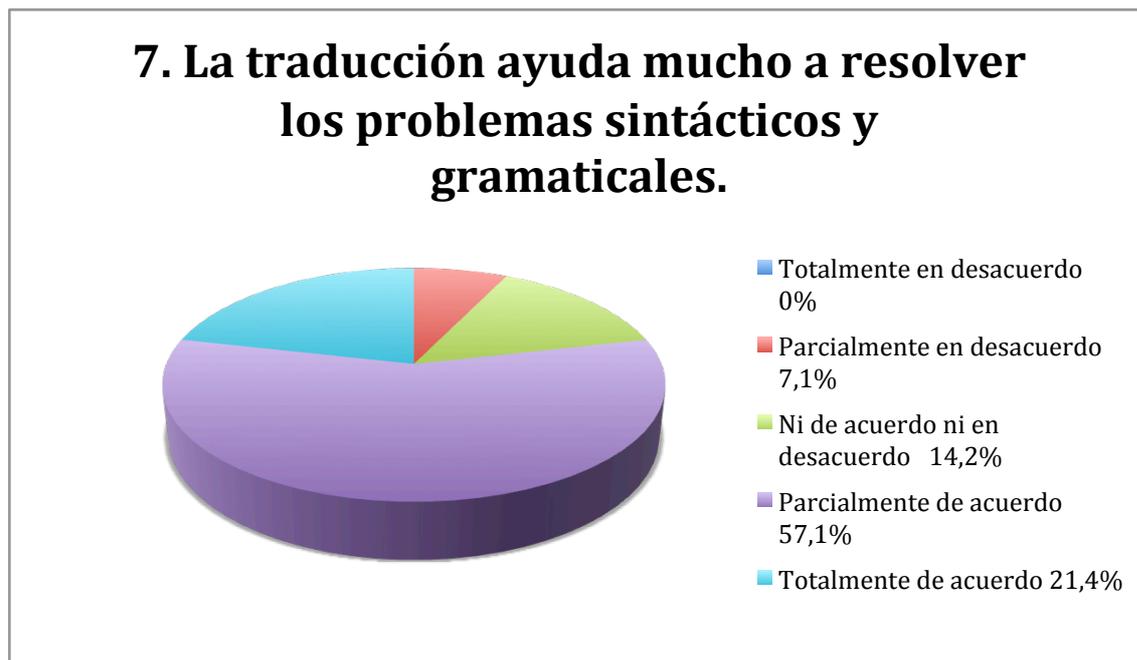
“[Yo] + [contigo] + [en casa] + [comer] + [comida].”

“[我] + [跟你] + [在家] + [吃] + [饭].”

Como conclusión al análisis de estos resultados, también un amplio número de alumnos (35,7%) es parcialmente consciente de que les sucede este fenómeno, pero, debido al escaso número de acuerdos totales, parecen no darse cuenta del todo de lo trascendente de esta realidad a la hora de identificar y subsanar errores. El mismo porcentaje se refleja en las respuestas neutrales. Solo un 21,4% se mostró totalmente de acuerdo con nuestra premisa

Fig. 35: Resultados obtenidos a partir de la premisa 7.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.

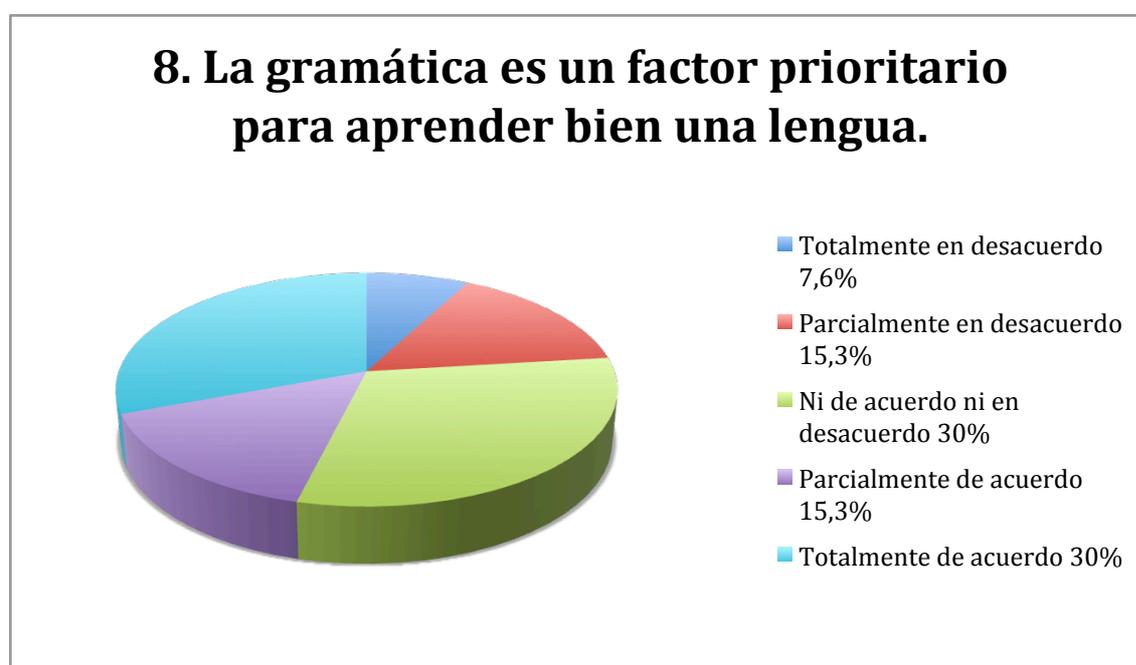


Debemos señalar en este punto que, dentro del plan de estudio de las universidades chinas en lo referente al español,²⁰ se incluyen materias que introducen a los alumnos al estudio de la traducción. Estas asignaturas las imparten exclusivamente profesores chinos, lo que hace

²⁰ Con este término nos referimos al equivalente al Grado en Filología Española. En las universidades chinas, no se especifica qué parcela del conocimiento se estudia. Al no haber aún diferenciaciones entre filología, traducción e interpretación u otras ramas, sucede un fenómeno en el que los estudiantes deben aprender tanto la lengua en profundidad como otras áreas; por ejemplo, literatura o traducción.

que sus contenidos pesen más – evaluativamente hablando – que los del profesorado extranjero. De esta manera, la importancia de la traducción es visible en estos aprendientes; no obstante, no se muestra un acuerdo total en lo que se refiere al empleo de la traducción como herramienta útil para resolver problemas de índole sintáctica y gramatical. Los resultados más relevantes de esta premisa son: “*Totalmente de acuerdo* (21,4%)” y “*Parcialmente de acuerdo* (57%)”.

Fig. 36: Resultados obtenidos a partir de la premisa 8.



Los resultados obtenidos en esta sección son sorprendentes si consideramos que la gramática juega un papel fundamental en la enseñanza del español en China. Si a esto le añadimos el evidente estructuralismo con el que se enfoca aquí la enseñanza, el efecto de las asignaturas dedicadas a la gramática española debería haberse reflejado en nuestra gráfica.

Tras estos resultados tan sorprendentes, debido a la heterogeneidad, podemos decir que, aunque sea cierto el hecho de que la gramática juega un papel muy importante en las aulas chinas, los aprendientes no consideran este factor como algo que priorizar a la hora de aprender una lengua. Los resultados nos hacen también pensar en la idea de que muchos alumnos están empezando a adquirir conciencia de que la comunicación es el factor más relevante en el

aprendizaje; pues, al fin y al cabo, se puede decir que el principal objetivo de una lengua es la comunicación, y, por tanto, consideramos la lengua como el instrumento cuya finalidad es esta.

Por supuesto, tanto nosotros como los aprendientes seguimos considerando la importancia que tiene la gramática, al igual que sucede con otras áreas de la lengua – el (14,2%) de los alumnos, parcialmente de acuerdo con nuestra enunciación, interpreta la gramática como uno de los aspectos prioritarios, pero no el principal.

Los resultados aquí son los siguientes: “*Totalmente de acuerdo (28,5%)*”, “*Parcialmente de acuerdo (14,2%)*”, “*Neutral (28,5%)*”, “*Parcialmente en desacuerdo (14,2%)*”, “*Totalmente en desacuerdo (7%)*”.

Fig. 37: Resultados obtenidos a partir de la premisa 9.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



El hecho de que el 42,8% de los estudiantes estén parcialmente de acuerdo con esta afirmación nos permite constatar que la memorización es, quizás, el único método que conocen estos aprendientes para solucionar problemas relacionados con el vocabulario. Si bien es cierto que, como docentes, debemos aprovechar la capacidad memorística del estudiante chino, y

podemos considerarla como un factor que posibilita la adquisición de vocabulario, también lo es el hecho de que debemos hacer que los alumnos conozcan otras técnicas que, sin sustituirlas por la memorística, puedan utilizar como complementarias.

Una realidad que seguimos viendo en las universidades chinas es que, como método principal de estudio, muchos alumnos memorizan listas extensas de vocabulario carente de aplicaciones contextuales. De hecho, los docentes chinos realizan evaluaciones periódicas – a modo de examen – fundamentadas en dichas listas de vocabulario. Estos exámenes se llevan a cabo con motivo del mencionado Examen Nacional, pues estas listas son el vocabulario orientativo que aparecerá en dicha prueba. El problema que surge de esta metodología es que muchos alumnos poseen un léxico muy extenso que no pueden o no saben emplear cuando surgen los contextos y cuando se dan las oportunidades para ello. Es en este punto cuando aparece una de las dificultades más comunes de los aprendientes chinos.

Fig. 38: Resultados obtenidos a partir de la premisa 10.



Los porcentajes más relevantes de esta sección son los siguientes: un (42,8%) de acuerdo total, un (28,5%) de acuerdo parcial y un (14,2%) de completo desacuerdo. Según lo que indican

nuestros resultados, la mayoría de los alumnos reconoce que la comunicación es el factor más importante de los mencionados. Esto nos permite establecer una relación con la afirmación 8, pues se vuelve a apreciar una tendencia en la que el aprendiente es cada vez más consciente de que la comunicación es el factor prioritario en el momento de aprender una lengua extranjera. Lo que supone un contraste es que aún hay una cantidad considerable de estudiantes que no están de acuerdo en priorizar esta destreza. Nos planteamos aquí que, a la hora de subsanar errores y dificultades relacionados con la comunicación, debemos encontrar una forma de que el propio aprendiente se dé cuenta por sí mismo de la importancia que posee la comunicación en el aprendizaje de ELE. Esta es una meta que, a modo de opinión personal, no se ha alcanzado todavía.

CUESTIONARIO 2: preguntas de motivación:

Desarrollaremos esta sección de la misma forma que para el caso anterior; es decir, analizaremos las respuestas y sus porcentajes y comentaremos las peculiaridades que hemos encontrado. Dichas peculiaridades se traducirán en presuposiciones generales de los aprendientes con respecto a la adquisición del español como lengua extranjera.

Fig. 39: Resultados obtenidos a partir de la premisa 1 del cuestionario de motivación.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Esta gráfica nos indica el amplio porcentaje de acuerdos con respecto a la presuposición de que en China es importante aprender idiomas (un 57,1% de acuerdos totales y un 28,5% de acuerdos parciales. No hay desacuerdos totales).

Uno de los factores que impulsan a muchos aprendientes a estudiar una lengua extranjera no es el mero interés por aprenderla, sino la “realidad” de que, en la sociedad actual, aprender un idioma supone un procedimiento necesario u obligatorio en muchos casos. Asimismo, la necesidad de aprender una lengua extranjera es mayor cuando nos remitimos a las oportunidades laborales. En otras palabras, pesan más las razones relacionadas con la demanda social que las relacionadas con el interés por el conocimiento (o incluso el deseo de aprender una lengua extranjera).

Cuando nos enfrentamos a situaciones en las que los aprendientes no desean aprender español, sino que lo ven como un trabajo forzado por las circunstancias, surge, como dificultad

añadida, la pasividad, la falta de esfuerzo, y la falta de interés, y, contra este hecho, el estímulo por parte del docente resulta nulo en muchas ocasiones.

Fig. 40: Resultados obtenidos a partir de la premisa 2 del cuestionario de motivación.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Los resultados obtenidos en esta sección son los siguientes: “*Totalmente de acuerdo (57,1%)*”, “*Parcialmente de acuerdo (28,5%)*”, “*Neutral (7%)*”, “*Parcialmente en desacuerdo (0%)*”, “*Totalmente en desacuerdo (7%)*”.

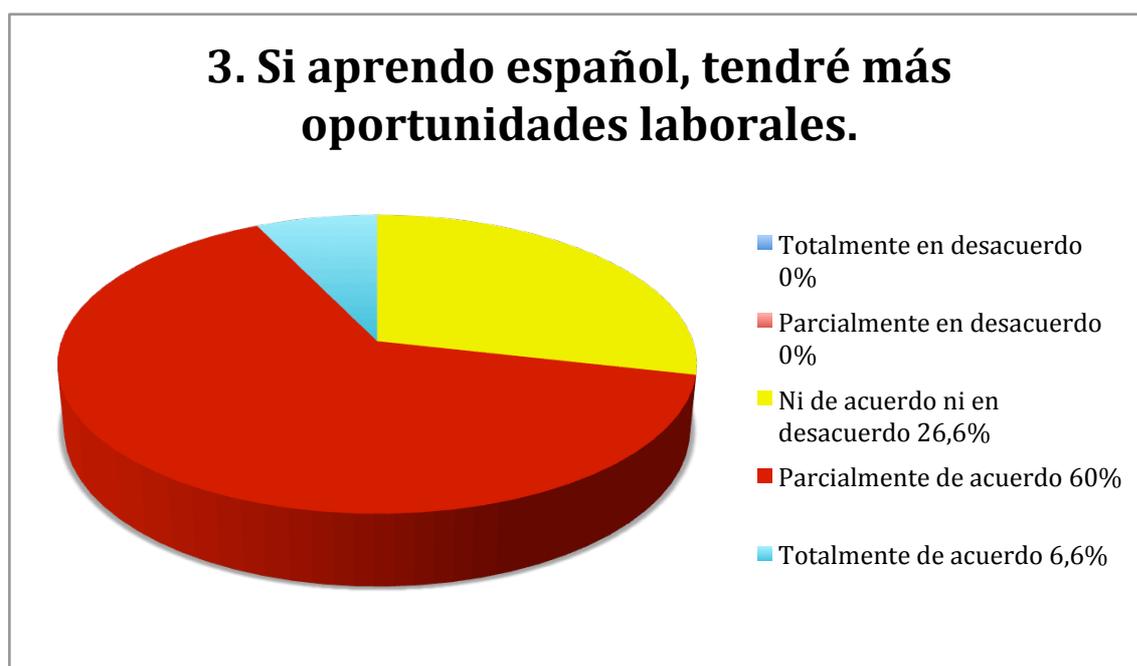
Una realidad que vive el colectivo sinohablante es el credencialismo. Aunque este hecho es común a otras naciones, en el caso de la República Popular China es más evidente. Esta situación se observa cuando el estudiante no desea realmente aprender español, sino que lo hace para obtener un título que le posibilite trabajar. La necesidad de conseguir títulos y certificados hace que los alumnos no piensen en su futuro o en lo que realmente desean hacer. Las aspiraciones de muchos de estos estudiantes no son otras que conseguir un buen empleo, un buen salario y una estabilidad, pero no prestan atención a sus deseos. Cuando el alumno se da cuenta

de que esto sucede, surge la llamada “frustración”, lo que podemos traducir, en nuestro campo de investigación, como otra dificultad añadida.

En otras muchas ocasiones, los estudiantes se forman en una lengua extranjera bajo un solo objetivo, que es el de conseguir un certificado que acredite su nivel de español. En consecuencia, se preparan exclusivamente para este terreno, y es entonces cuando surge un tipo diferente de enseñanza y aprendizaje basado en esta necesidad, con un enfoque marcadamente estructuralista.

Fig. 41: Resultados obtenidos a partir de la premisa 3 del cuestionario de motivación.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Estos resultados (un 64,2% de acuerdos parciales) reflejan la relación existente entre la necesidad de la obtención de un título y las consiguientes oportunidades de empleo. Como se comentó con anterioridad, el contexto social en el que se ve inmerso este colectivo propicia este fenómeno, y, como dato adicional, si tenemos en cuenta la densidad de población y la consecuente competitividad que se crea, entre otros factores, está más que claro cuál es el motivo por el que los alumnos chinos, en su mayoría, estudian una lengua extranjera – por supuesto,

debemos tener en cuenta que también hay un amplio número de estudiantes que ejercen esta actividad *motu proprio* o lo hacen bajo ambas circunstancias.

Fig. 42: Resultados obtenidos a partir de la premisa 4 del cuestionario de motivación.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



En esta gráfica podemos ver que los resultados son positivos en cuanto a las motivaciones por estudiar una lengua extranjera. Aunque la realidad no es muy alentadora en lo que respecta a las circunstancias anteriores, resulta relevante el hecho de que a la mayoría de los aprendientes (al 93,3% sumando los acuerdos totales y los parciales) les interese contactar con los extranjeros para poder comunicarse con ellos en su lengua.

Fig. 43: Resultados obtenidos a partir de la premisa 5 del cuestionario de motivación.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.

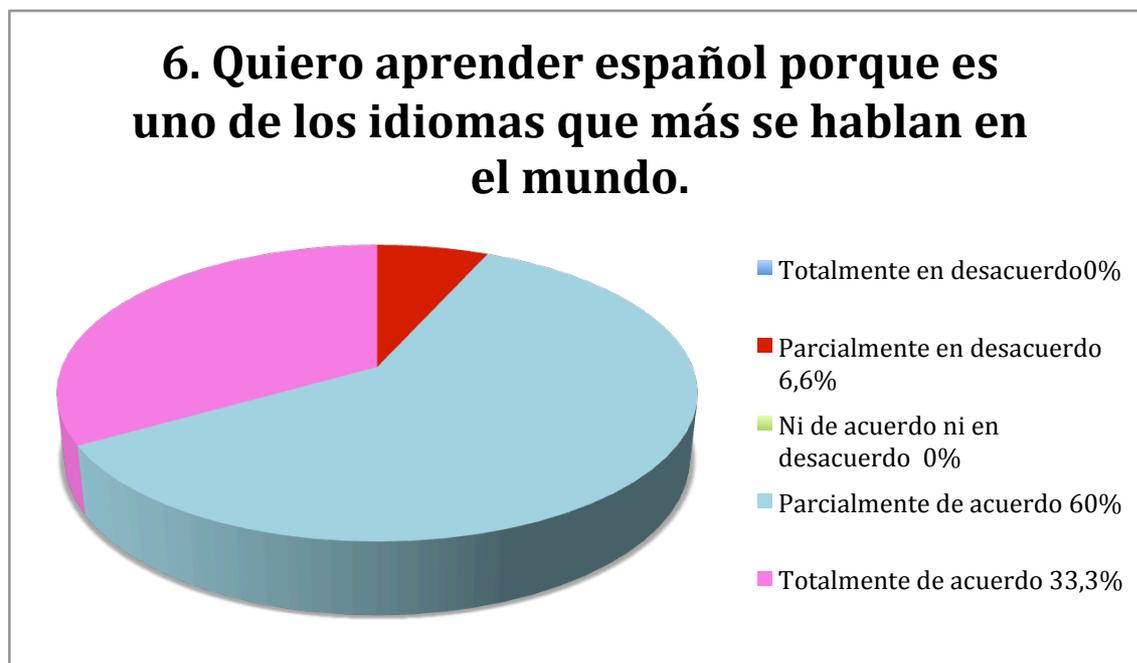


Según la mayoría de los estudiantes encuestados (un 57,1%), estar graduado es un factor de suma importancia en la sociedad china. En muchas ocasiones, las familias y las circunstancias relacionadas con la gran competitividad en la que se ven inmersos los chinos crean en el sujeto la necesidad de alcanzar una formación universitaria, esto se hace más presente aún cuando, según la concepción popular, se actúa bajo la premisa de “*si estás graduado tendrás más posibilidades de encontrar un trabajo mejor*”. Aunque nosotros sabemos que esta premisa es relativa y no siempre se cumple, en la sociedad china aún conservan presente esta visión tradicional. Asimismo, en este ámbito hay profesiones “respetables” y que, por tanto, gozan de cierto prestigio. Tres de estos ejemplos son los médicos, los funcionarios y los profesores. Podemos decir que los resultados obtenidos en esta sección pueden compararse con los de la segunda afirmación, pues hay una relación evidente entre la necesidad de encontrar un buen empleo y el espíritu credencialista. La realidad cultural china se traduce, en esta área, en la obtención de títulos que acrediten formación académica, estar graduado y, por consiguiente, tener posibilidades de optar a un buen empleo. Como explicamos anteriormente, este hecho ha

suscitado que los estudiantes no se hayan planteado qué es lo que realmente desean hacer con su vida profesional (y personalmente), y esta ausencia de objetivos voluntarios suscita, como efecto en cadena, una ausencia evidente de interés por aprender español, pues, si el estudiante se ve forzado por estas circunstancias, carece entonces de toda motivación por aprender nuestra lengua – y este es, sin duda, un problema que los docentes no pueden resolver, sino afrontar de la mejor manera posible.

Fig. 44: Resultados obtenidos a partir de la premisa 6 del cuestionario de motivación.

Los colores en los que se representa el 0% de los resultados están omitidos en esta gráfica.



Existen muchas razones por las cuales un individuo aprende una lengua. Las más representativas son el placer (la voluntad propia y la curiosidad por aprender), la situación (coyunturas geográficas, culturales, personales, etc.) y los antecedentes demográficos. En este punto, debemos reflexionar acerca de la relevancia de este último factor. ¿Por qué se prefiere, por lo general, aprender una lengua que alberga más hablantes? En muchas ocasiones, se piensa que aprender una lengua mayoritaria nos abre puertas para futuros empleos y nos facilita muchas cosas; sin embargo, también podemos pensar que este factor es relativo. Por ejemplo, muchos

estudiantes deciden aprender una lengua por motivos económicos o porque desean trabajar en un lugar próspero o desarrollado; sin embargo, la cifra de hablantes no es alta – por ejemplo, muchas personas están comenzando a estudiar coreano debido al desarrollo económico de Corea del Sur, pero el coreano es “solo” la decimotercera lengua más hablada del mundo, con 71 millones de hablantes (*vistawide.com*, 2013).

Como conclusión de nuestro análisis en esta sección, podemos afirmar que, en muchas ocasiones, los estudiantes que eligen aprender español por este motivo – no todos – lo hacen también forzados por las circunstancias mencionadas en la sección anterior; asimismo, también podemos decir que los aprendientes chinos conciben generalmente como cierta la idea de que aprender una lengua mayoritaria aumenta las posibilidades de obtener una mejor posición social y económica en el futuro, lo que hace que su decisión prioritaria por aprender español no sea la motivación personal, sino factores involuntarios. Un 33,3% de los aprendientes está totalmente de acuerdo con la premisa citada en la encuesta y un 60% lo está de forma parcial.

**Capítulo 8. Relaciones entre los resultados obtenidos y los problemas
en el proceso de aprendizaje.**

En este capítulo, haremos un análisis comparativo entre los resultados que hemos obtenido a partir de los cuestionarios repartidos a los alumnos y a los profesores. Aquí se presentan dos objetivos: en primer lugar, pretendemos relacionar las presuposiciones del alumnado con los problemas que se han detectado en su aprendizaje; es decir, veremos en qué medida influyen las presuposiciones de los aprendientes en el hecho de cometer errores y experimentar problemas y dificultades.

En segundo lugar, nuestro siguiente objetivo es el de relacionar los resultados obtenidos en las premisas del cuestionario dirigido a los docentes con la gráfica que obtuvimos en el capítulo 5.

8.1. Relaciones con los resultados obtenidos en el personal docente.

Aquí desarrollaremos las presuposiciones de los docentes y relacionaremos nuestros resultados con los problemas que presentan los aprendientes derivados de estas presuposiciones iniciales.

En primer lugar, los docentes consideran que el enfoque estructuralista empleado en la República Popular China no es del todo compatible con el comunicativo. Tan solo un 25% de los profesores encuestados logra establecer esta compatibilidad aplicando un enfoque ecléctico; es decir, combinando el estructuralismo con el enfoque comunicativo. El resto de docentes no logra este propósito y, por tanto, experimentan problemas desde el inicio de las sesiones (estos resultados son visibles en la página 167). Podemos decir entonces que, desde su comienzo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectado por la incompatibilidad metodológica. Como los docentes tienen preconcebida esta idea, actúan en consecuencia, presuponiendo que en muy pocos casos un enfoque comunicativo funcionará en el aula. La metodología entonces cambia o digamos que sufre unos procesos para adaptarse al alumno sinohablante.

Si el docente no acostumbra a cambiar su enfoque metodológico o no logra los resultados que espera, la fase de enseñanza se verá afectada desde el inicio de todo el proceso, y habrá

cambios cualitativos apreciables. En otras palabras, las ideas preconcebidas de los docentes en esta área afectará a la metodología de la enseñanza y, por tanto, tendrá efectos adversos tanto en los alumnos como en el docente, quien no estará satisfecho con la metodología que aplica, ya que los resultados no serán buenos u óptimos.

En segundo lugar, pese a los problemas que suscitan los diferentes enfoques metodológicos, los docentes consideran que no hay rechazo evidente ante el enfoque comunicativo por parte de todo el colectivo sinohablante (resultados visibles en la página 163). Es cierto que, por lo general, sí existe este rechazo, pues se observa en la respuesta del alumno durante las sesiones; sin embargo, hay pequeños sectores en los que, pese a las dificultades, no se rechaza del todo este enfoque, incluso, algunos estudiantes han asimilado este método y son capaces de obtener buenos resultados al respecto.

Los profesores que se dedican a este sector también consideran que la metodología empleada por los estudiantes chinos es inadecuada para aprender una lengua extranjera como el español. Se considera que los aprendientes deben cambiar esta metodología de estudio, pues, como sabemos, los estudiantes chinos emplean casi exclusivamente la memoria para todo. En muchos casos, hemos observado que el estudiante rechaza cualquier otro método de estudio, incluso tras pedir asesoramiento. El problema reside aquí en que el aprendiente no es capaz de asimilar la idea de que hay otras vías de aprendizaje además de la memorización. Como ejemplo ilustrativo de este problema, podemos ejemplificar el caso de una estudiante, quien detectó que, tras muchas horas diarias de estudio, no conseguía los resultados esperados. Sabía que su forma de estudiar tenía problemas. Tras detectar que solamente utilizaba la memoria y que, bajo ningún concepto, empleaba otras técnicas de razonamiento, se le asesoró; sin embargo, manifestó un rechazo ante la aplicación de otro enfoque metodológico que pudiera combinarse para ayudarla. Como resultado, esta y otros aprendientes aún no aceptan otra vía de estudio y continúan sin

implementar otros métodos que pueden beneficiarles e incluso hacer que ahorren tiempo en el aprendizaje. Los resultados relativos a esta sección se encuentran en la página 169.

A continuación, se presenta la problemática que suscita el hecho de cometer errores. Como explicamos con anterioridad, los alumnos sinohablantes temen cometer errores debido a que en su contexto de aprendizaje no están bien vistos. No obstante, el contraste surge en cuanto a que, en los contextos de enseñanza a los que nosotros estamos acostumbrados, cometer errores supone un hecho que debe afrontarse con naturalidad, además de un paso necesario para corregirlos y, obviamente, para mejorar. Según nuestro análisis, los docentes piensan que los alumnos no han asimilado este factor y aún continúan empleando el silencio, en lugar de expresarse (página 170). Este problema es uno de los más graves en el colectivo sinohablante, pues, si los estudiantes no se expresan por miedo a cometer errores, no podemos detectar estos problemas y, por tanto, será más difícil ayudarles.

Como es lógico, casi la totalidad de los docentes (el 75%) considera que, al no poder emplear con éxito una metodología fundamentada en el enfoque comunicativo, se produce un contraste entre la empleada por ellos y la utilizada por los profesores chinos (resultados visibles a partir de la página 171). Al no poder emplearse al menos un enfoque ecléctico debido al rechazo del aprendiente, y al utilizarse la metodología exclusivamente estructuralista en lo que respecta al profesorado local, se crea un contraste y, por consiguiente, una falta de estabilidad. El docente extranjero no se siente cómodo con esta situación y, además, la mayoría de ellos manifiesta su oposición con respecto a la metodología empleada por los profesores chinos.

Junto con el problema metodológico tan repetido en la enseñanza al aprendiente chino, se suma el del uso hegemónico del manual “*Español Moderno*”. Por lo general, los docentes extranjeros consideran que el empleo de este manual está perjudicando al alumnado en varios sentidos. Asimismo, el uso de estos manuales de forma hegemónica supone una imposición inadecuada, pues dicho libro presenta errores y ha quedado también obsoleto. Algunos de los

docentes que han participado en nuestro estudio añaden, además, que dicho libro debería suprimirse; es decir, que no debería suponer un medio al que recurrir bajo ninguna circunstancia. Los resultados de esta sección están disponibles a partir de la página 172.

Como tanto el manual “*Español Moderno*” como los demás manuales disponibles no logran cumplir con las expectativas ni del profesorado extranjero ni de los alumnos, los docentes consideran necesaria la creación de manuales que estimulen al alumnado al aprendizaje al mismo tiempo que introduzcan una metodología adecuada de enseñanza. El problema que surge con los manuales de los que disponemos es el de que, pese a ser específicos para este colectivo, no son atractivos y, en ocasiones, carecen de utilidad para el alumno. La creación de nuevos materiales para sinohablantes es necesaria (resultados visibles desde la página 174).

Otra presuposición del profesorado hispanohablante que ha tenido lugar a partir de sus experiencias vividas es la relacionada con la separación de los alumnos por grupos de diferentes niveles dentro de un mismo año académico. La amplia mayoría de los docentes considera que este método perjudica a los alumnos rezagados desde el mismo inicio de su aprendizaje (página 178). Lo que debemos resaltar aquí es que los docentes ya pensaban esto antes incluso de enfrentarse a estos grupos por separado por primera vez.

Con respecto a las habilidades idiomáticas del profesorado extranjero, muy pocos docentes presuponen que sea necesario aprender mandarín en profundidad (o aprender mandarín a secas) para ayudar a los alumnos a subsanar errores. Bien es sabido el hecho de que conocer la lengua del alumno facilita la detección de problemas; sin embargo, utilizar esta lengua como idioma vehicular es, según las opiniones de los encuestados, un error, pues desde el primer momento debe hablarse en español con el fin de que el aprendiente desarrolle las destrezas comunicativas necesarias y se esfuerce por aprender y por comprender al hablante.

Otro dato que debemos relacionar es el del aprendizaje comunicativo. Los docentes coinciden en que es difícil que los aprendientes respondan adecuadamente ante técnicas de

aprendizaje cooperativo (podemos ver los resultados en la página 184). La costumbre del individualismo en las aulas, explican, tiene la culpa de que los alumnos no hayan aprendido a trabajar en grupo. Los profesores extranjeros dicen también que, en el sistema chino de enseñanza-aprendizaje jamás se ha evaluado esta destreza. Se ha presupuesto también que las próximas generaciones de aprendientes sinohablantes seguirán teniendo estos problemas, ya que no se han apreciado cambios en la metodología.

Por último, la relación existente entre la separación del conocimiento idiomático en materias separadas con los problemas comunicativos del alumno es evidente en cuanto a que, según explica la mayoría de los profesores que han participado en nuestro estudio, el hecho de no combinar todas las destrezas simultáneamente no suscita una evolución en las capacidades comunicativas del alumno; es decir, al separar los conocimientos gramaticales, por ejemplo, el alumno podrá tener un dominio perfecto de las conjugaciones verbales; sin embargo, no podrá emplear estas formas adecuadamente, debido al desconocimiento de su uso y a la descontextualización total en la que han aprendido estos conocimientos.

8.2. Relaciones con los resultados obtenidos en los aprendientes.

En esta sección, expondremos, en primer lugar, los resultados más relevantes y, a continuación, explicaremos en qué medida afectan estas presuposiciones en el aprendizaje del alumno.

Fig. 45: Resultados generales obtenidos a partir de las premisas del primer cuestionario presentado a los estudiantes.

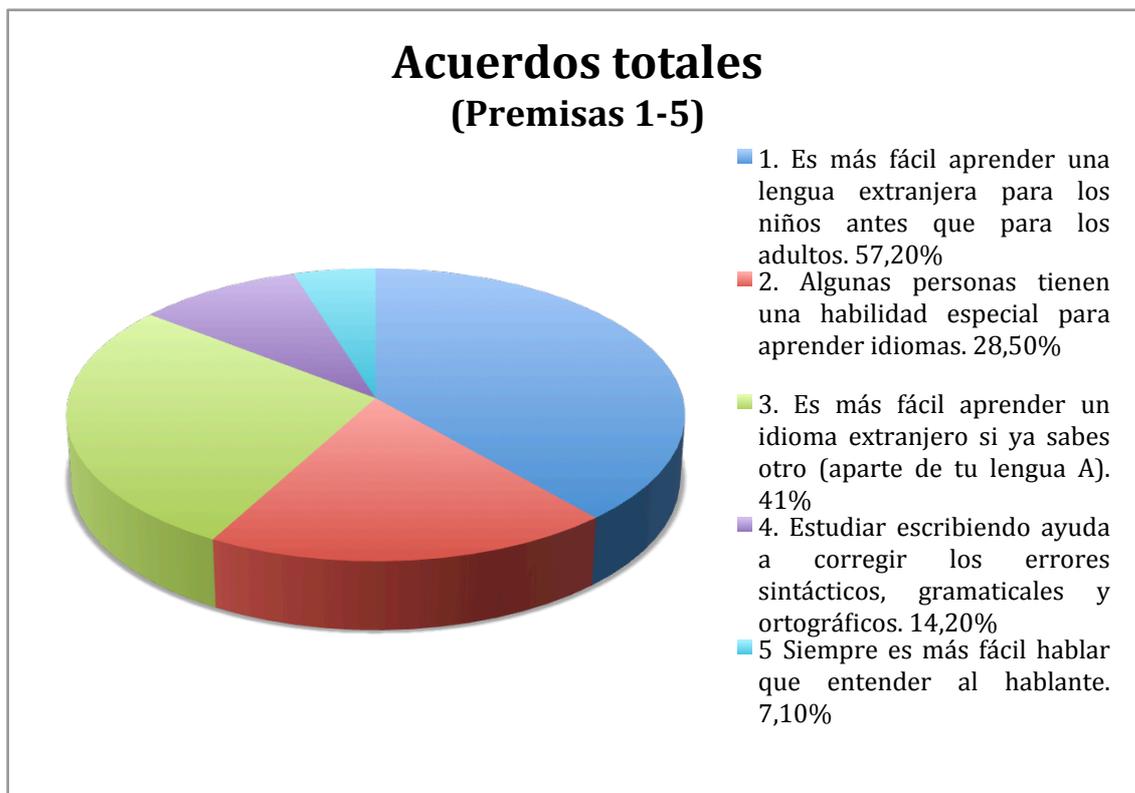


Fig. 46: Resultados generales obtenidos a partir de las premisas del primer cuestionario presentado a los estudiantes.

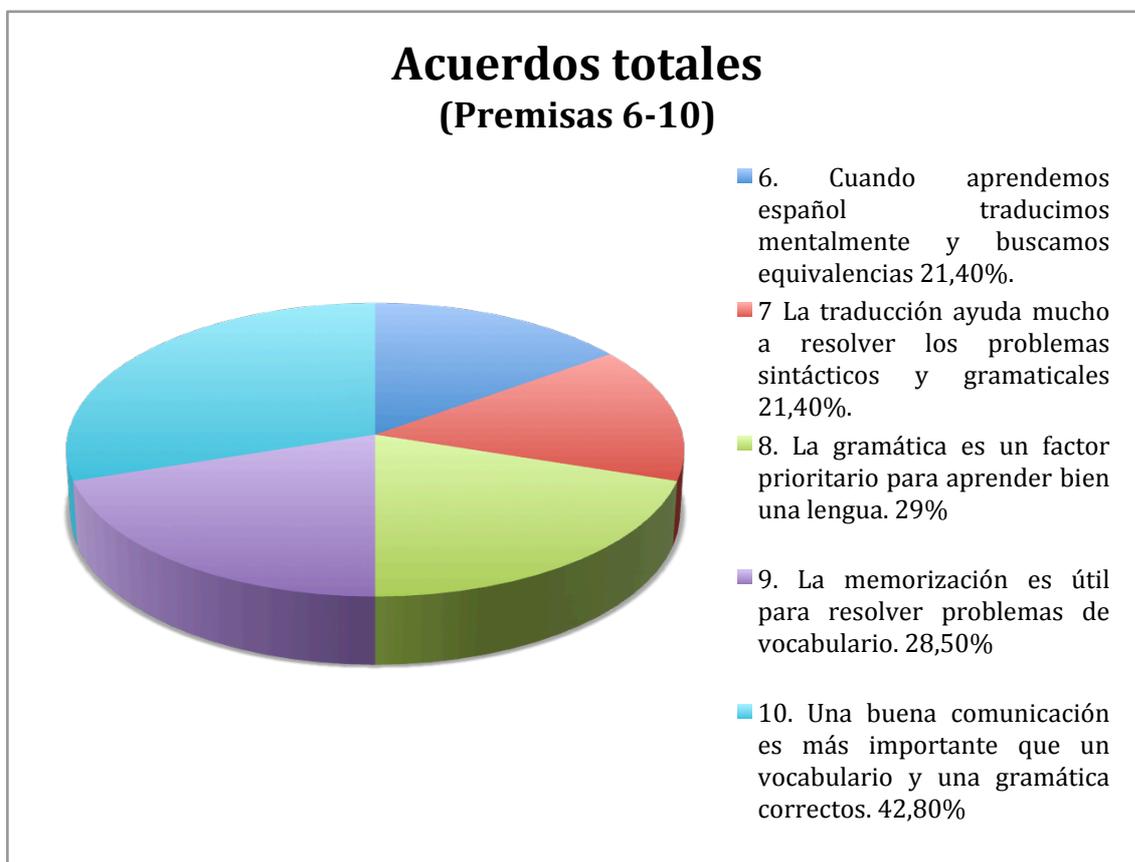
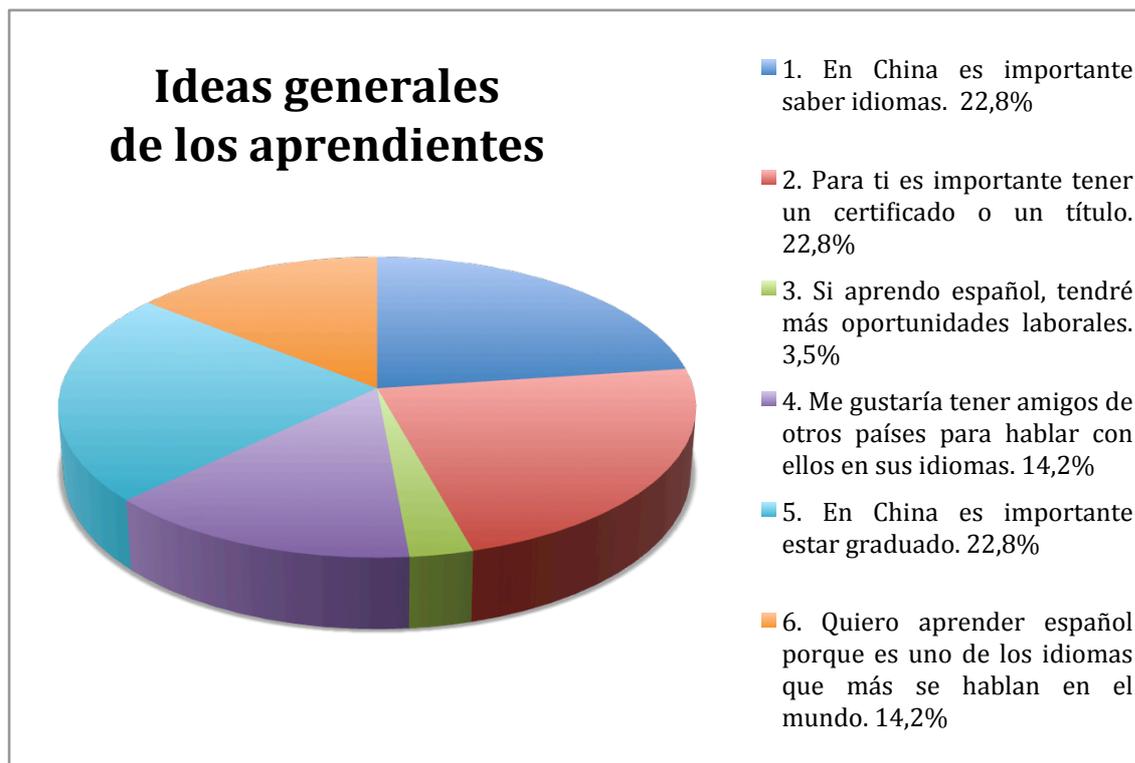


Fig. 47: Presuposiciones iniciales y procedimientos generales de actuación del alumnado (por orden de porcentaje).

PREMISAS	ACUERDOS TOTALES
Es más fácil aprender una lengua extranjera para los niños antes que para los adultos.	57,2%
Una buena comunicación es más importante que un vocabulario y una gramática correctos.	42,8%
Es más fácil aprender un idioma extranjero si ya sabes otro (aparte de tu lengua A).	41%
Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender idiomas.	28,5%
La gramática es un factor prioritario para aprender bien una lengua.	28,5%
La memorización es útil para resolver problemas de vocabulario.	28,5%
Cuando aprendemos español traducimos mentalmente y buscamos equivalencias.	21,4%
La traducción ayuda mucho a resolver los problemas sintácticos y gramaticales.	21,4%
Estudiar escribiendo ayuda a corregir los errores sintácticos, gramaticales y ortográficos.	14,2%
Siempre es más fácil hablar que entender al hablante.	7,1%

Fig. 48: Resultados generales obtenidos a partir de las premisas del cuestionario de motivación.



Esta gráfica muestra las conclusiones generales obtenidas tras el análisis de todas las preguntas de motivación. Los datos que aquí se reflejan son exclusivamente los obtenidos a partir del cómputo de acuerdos totales (solo hemos tenido en cuenta aquellos estudiantes que han seleccionado la opción “totalmente de acuerdo” en cada una de las seis premisas de motivación). Basándonos en estos datos, podemos jerarquizar las presuposiciones de los estudiantes según su relevancia, y así podemos responder a estas preguntas: “¿Cuáles son los factores que más impulsan a los aprendientes a estudiar español?”. “¿Cuáles son las presuposiciones y las ideas preconcebidas más frecuentes en el alumnado chino?”. “¿Qué es lo que motiva a los aprendientes sinohablantes a aprender español como lengua extranjera?”.

Fig. 49: Presuposiciones, ideas preconcebidas y razones frecuentes por las que el alumnado chino inicia el aprendizaje de ele.

PREMISAS	ACUERDOS TOTALES
En China es importante saber idiomas.	57,1%
Para ti es importante tener un certificado o un título.	57,1%
En China es importante estar graduado.	57,1%
Me gustaría tener amigos de otros países para hablar con ellos en sus idiomas.	35,7%
Quiero aprender español porque es uno de los idiomas más hablados en el mundo.	35,7%
Si aprendo español tendré más oportunidades laborales.	7,1%

Una vez expuestos y ordenados los resultados totales, procederemos ahora al establecimiento de las relaciones entre estos datos y los problemas, errores y dificultades que se encuentra en el alumnado chino:

Relación 1:

Es más fácil aprender una lengua extranjera para los niños antes que para los adultos.

El hecho de que los aprendientes piensen que para los niños es más fácil aprender una lengua extranjera que para los adultos puede generar, en algunos de ellos, una dificultad inicial, sobre todo si los alumnos no conocen otra lengua extranjera. Atendiendo a la experiencia personal, no se ha observado ningún caso en el que el aprendiente se haya mostrado frustrado por este motivo, ni se haya visto afectado su grado de predisposición (datos de la encuesta en la página 196).

Relación 2:

Una buena comunicación es más importante que un vocabulario y una gramática correctos.

Como afirmamos con anterioridad, el enfoque comunicativo en China no logra abrirse paso satisfactoriamente; sin embargo, cada vez más aprendientes se están percatando de la importancia que tiene la comunicación frente a otros aspectos de la lengua. Aunque exista esta conciencia, las experiencias personales nos dicen que la actitud de los alumnos no se orienta en consecuencia. Apreciamos un problema evidente, pues el enfoque estructuralista en la enseñanza no cambia, pero sí lo está haciendo la conciencia del alumnado, por lo que se genera un conflicto en este ámbito (resultados de la encuesta en la página 206).

Relación 3:

Es más fácil aprender un idioma extranjero si ya sabes otro (aparte de tu lengua A).

Aquí se ha observado un problema entre los alumnos que no conocen otra lengua extranjera y los que sí. Este problema suscita, en el primer grupo de aprendientes, cierto conformismo, pues algunos han confirmado que sienten que los estudiantes pertenecientes al otro grupo siempre “serán mejores que ellos”. Lo que sí podemos apreciar de forma objetiva es que, por ejemplo, los alumnos cantoneses (que ya disponen de una lengua extranjera) obtienen mejores calificaciones y aprenden español de manera más rápida que los alumnos que solamente hablan mandarín y no disponen de otra lengua extranjera (resultados de la encuesta a partir de la página 198) .

Relación 4:

Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender idiomas.

Muchos aprendientes han admitido que algunos alumnos tienen habilidades innatas que les permiten aprender una lengua con facilidad. Aunque los docentes también apreciemos esto, no podemos constatar estas características como hechos factuales o científicos, aunque sí podemos afirmar que hay sujetos que poseen más herramientas que otros para aprender un idioma. Sin embargo, este hecho no significa que los demás aprendientes no puedan desarrollar estas capacidades con el tiempo y la práctica. Aquí podemos decir que este problema de desigualdad puede subsanarse con la voluntad y el tiempo del alumno, aunque, al mismo tiempo, es el propio aprendiente el que no debe interponer este factor como un obstáculo, pues ello podría suscitar actitudes negativas, como el pasotismo o el conformismo (resultados de la encuesta en la página 197) .

Relación 5:

La gramática es un factor prioritario para aprender bien una lengua.

Hemos observado que más del 28% del alumnado considera que la gramática es un factor prioritario para aprender bien una lengua. Pese a la conciencia que poco a poco va tomando el aprendiente de que la comunicación es el factor más importante, aún observamos que, para muchos, la gramática es altamente prioritaria. Esto se debe a dos razones: al enfoque estructuralista en la enseñanza y al rango que poseen las materias relacionadas con los profesores chinos, las cuales coinciden con la enseñanza de la gramática – recordemos que los profesores locales ostentan el rango más alto, en comparación con el docente extranjero, y una de sus labores es la enseñanza de la gramática española y del vocabulario a través del tan mencionado manual *Español Moderno* (resultados de la encuesta en la página 204).

Relación 6:

La memorización es útil para resolver problemas de vocabulario.

En este caso sucede lo mismo que en la relación anterior, pues el mismo porcentaje de alumnos ha priorizado el vocabulario (al igual que la gramática), y el problema sigue siendo el mismo (enfoque, rango del docente local y competencias que se imparten). Los resultados de esta sección se encuentran en la página 205.

Relación 7:

Cuando aprendemos español traducimos mentalmente y buscamos equivalencias.

También más de un 28% de los aprendientes considera que la memorización es un factor importante o prioritario para aprender una lengua. No es casualidad que podamos afirmar que, una vez más, el enfoque empleado en la enseñanza universitaria en la República Popular China fomenta en gran parte el uso de la memoria, sobre todo, para estudiar vocabulario. Con anterioridad, explicamos que el profesorado local exige que los estudiantes memoricen largas listas de vocabulario carente de contexto alguno, con el propósito de que se preparen para el Examen Nacional (resultados en la página 202).

En pocas palabras, podemos decir que las relaciones 5, 6 y 7 tienen en común la misma raíz y los problemas y dificultades que originan en el alumnado chino están relacionados con las mismas nociones (resultados de la encuesta en la página 202) .

Relación 8:

La traducción ayuda mucho a resolver los problemas sintácticos y gramaticales.

No muchos aprendientes consideran que el ejercicio de la traducción suponga una ayuda evidente para resolver los problemas sintácticos y gramaticales. Aunque las actividades traductológicas ayudan a que el aprendiente se dé cuenta de las particularidades de ambas

lenguas y las diferencias entre ellas; sin embargo, el caso del colectivo sinohablante es un tanto particular, pues hemos observado que carecen de las destrezas necesarias para establecer análisis contrastivos. Una vez más, el sistema metodológico empleado ha suscitado una ausencia de razonamiento en este ámbito. Dicho de otro modo, el aprendiente chino, por lo general, no es capaz de establecer análisis contrastivos entre su lengua y la española, y, por tanto, no puede recibir los beneficios de las actividades de traducción. Asimismo, el aprendiente trata de buscar equivalencias directas entre su idioma y el nuestro, originando resultados que bien pueden parecerse a los de un traductor automático. Estos errores pueden subsanarse enseñando al sujeto los fundamentos de la traducción aplicada y las herramientas que deben emplear para establecer un análisis contrastivo y, de este modo, darse cuenta de que la traducción supone un apoyo para discernir las diferencias estructurales entre ambas lenguas y para solucionar problemas relacionados con la gramática y el orden sintáctico (resultados a partir de la página 203) .

Relación 9:

Estudiar escribiendo ayuda a corregir los errores sintácticos, gramaticales y ortográficos.

En este punto, los aprendientes consideran que la escritura no es un buen método para el aprendizaje del español, así como para corregir problemas que se relacionan con la sintaxis, la gramática y la ortografía. Aunque la escritura es un método de estudio opcional, debemos destacar aquí que los estudiantes prefieren la memorización a la escritura, incluso para solventar errores ortográficos. En este punto, debemos resaltar que el mandarín es una lengua gráfica, en la que se memorizan los trazos que componen la palabra. Podemos pensar que los aprendientes sinohablantes utilizan la memoria para aprender el vocabulario, por lo que aprenden las palabras como si de identidades gráficas se tratara. Nosotros, sin embargo, aprendemos las letras y, posteriormente, aprendemos a componerlas para formar palabras – con la consiguiente distinción

de tildes y otras características gráficas. Los alumnos chinos no emplean el mismo método que el nuestro, pues memorizan todas las peculiaridades de cada unidad; por ello, los errores ortográficos de este colectivo no son tan frecuentes como los relacionados con otras áreas, como, por ejemplo, con los artículos o las preposiciones (resultados de la encuesta desde la página 200).

Relación 10:

Siempre es más fácil hablar que entender al hablante.

Solo el 7,1% de los estudiantes considera que es más sencillo hablar que comprender al hablante. El fenómeno que generalmente se aprecia en los aprendientes extranjeros es que, al aprender una lengua, resulta más sencillo comprender la información que expresarnos. Esto también se puede aplicar al mandarín como lengua extranjera. Cuando aprendemos un idioma y nos encontramos en su fase inicial, nos expresamos mediante estructuras simples y, poco a poco, alcanzamos cierta fluidez. El hablante nativo, por su parte, emplea estructuras más complejas que las nuestras, pero podemos comprender la información, aunque no podamos reproducirla de igual forma, ya que aún no conocemos bien el código. La particularidad que hemos encontrado en el colectivo sinohablante se traduce en que, para ellos, comprender al hablante y expresarse no difieren demasiado en su dificultad. Apreciamos este fenómeno cuando el alumno se comunica oralmente con diferentes hablantes de español. En estas situaciones, en las que las variedades del castellano son distintas a la que ellos usan como modelo de aprendizaje, el alumno no logra entender tanta información.

Una de las raíces de este problema se encuentra en que el mandarín es una lengua cuya clave para la comprensión auditiva reside en sus tonos. Podemos distinguir las palabras y discriminar sus significados en función del tono en el que se pronuncien. En español, este tipo de discriminación no existe; sin embargo, muchos alumnos chinos tratan de inferir los significados

mediante este método. De este modo, cuando se comunican con un hablante que emplea otra variedad del español, surge este tipo de problema, el cual afecta tanto a la comprensión del aprendiente chino que se equipara, en dificultad, con sus capacidades para comunicarse oralmente (resultados de la encuesta en la página 201) .

Relaciones entre las presuposiciones obtenidas tras el cuestionario de motivación al alumnado y las dificultades iniciales de este colectivo:

Podemos considerar esta sección como relevante en cuanto a que las ideas preconcebidas que tienen los estudiantes influyen negativamente en su proceso de aprendizaje, y no solamente en su fase inicial, sino en todas las etapas.

Relación 1:

En China es importante saber idiomas.

La idea preconcebida de que en China es necesario o importante conocer al menos una lengua extranjera lleva a muchos alumnos a iniciar sus estudios de español, pero realmente no lo hacen de forma voluntaria. En muchas ocasiones, estos aprendientes inician sus estudios de ELE no por vocación, sino como respuesta ante todas esas ideas preconcebidas y presuposiciones que poseen en mente. No solamente estamos hablando de sus propias ideas preconcebidas, sino también de aquellas aportadas por su contexto familiar o por sus amigos o compañeros. En la República Popular China, se valora muy positivamente (y económicamente) el conocimiento de lenguas extranjeras; por eso, muchos alumnos ven en el español una vía fácil para la obtención de un buen empleo y una buena posición, pero no inician estos estudios de un modo vocacional, como sucede en otros contextos sociales (resultados en la página 208).

Relación 2:

Para ti es importante tener un certificado o un título.

Anteriormente hablamos de que la sociedad en la República Popular China se muestra excesivamente credencialista, hasta tal punto de que los aprendientes tratan de conseguir cualquier tipo de certificación actitudinal independientemente del área de estudio o de especialización que tengan.

La realidad social que se vive en China hace que muchos alumnos cursen estudios universitarios sin importar la titulación. El mero hecho de tenerlos les garantiza la obtención de un empleo, sin importar cual. Esto ha provocado que la mayor parte de los jóvenes carezca de valores relacionados con su futuro profesional. El aprendiente, al llegar a este punto, carece de objetivos personales y realmente no llega a plantearse qué es lo que realmente desea hacer. Estudia español sin vocación alguna, y, por tanto, carece de interés por aprender la lengua (resultados en la página 209).

Relación 3:

En China es importante estar graduado.

Aquí el problema es el mismo que en el caso anterior. La concepción de estar graduado se ve como un mero requisito para alcanzar un buen estatus social. Las relaciones 3 y 4 comparten el mismo problema, que es el relacionado con el factor de predisposición del aprendiente. Si al estudiante no le interesa aprender español, de nada sirven los esfuerzos del docente. El aprendiente no reaccionará ante ningún estímulo de manera satisfactoria, y, por tanto, no se iniciará, de forma voluntaria, en el aprendizaje de las destrezas necesarias para adquirir los conocimientos lingüísticos y comunicativos necesarios. Tampoco mostrará una actitud positiva ante sus dificultades y la solución de problemas (resultados en la página 212).

Relación 4:

Me gustaría tener amigos de otros países para hablar con ellos en sus idiomas.

Uno de los aspectos que motiva al aprendiente a estudiar una lengua es el poder conocer a otras personas y comunicarse con ellas. Esta ambición no la comparten los estudiantes chinos, o, al menos, no es un factor que les interese demasiado a la hora de aprender español. Algunos estudiantes han matizado que sí les atrae esta idea, pero que, desde un principio, no ha formado parte de sus inquietudes. Otros alumnos, por su parte, no han tenido esto en consideración en ningún momento, pues, además de que existe un amplio grupo que actúa bajo las premisas 2 y 3, parte de ellos pretende trabajar en su país como profesores o traductores de documentos, por lo que sus probabilidades de relacionarse con hispanohablantes se ve drásticamente reducida (resultados en la página 211).

Relación 5:

Quiero aprender español porque es uno de los idiomas más hablados en el mundo.

Poco más de un 35% de los alumnos han elegido esta opción como prioritaria. Resulta interesante este hecho, pues todos sabemos que, como negocio, el español resulta muy rentable, ya que una gran cantidad de personas lo hablan en el mundo. En un principio, esperábamos que el porcentaje de acuerdos totales con esta premisa fuera mucho mayor, ya que la prioridad del chino es hacer negocios.

El hecho de que no haya habido muchos aprendientes que hayan seleccionado esta opción como prioritaria no es negativo, sino al contrario, pues, al no considerar esto, podemos interpretar que los estudiantes conservan un interés por la lengua. Con esto queremos decir que, por ejemplo, muchas personas están empezando a estudiar mandarín, pero no por vocación, sino porque es una de las lenguas más habladas y porque la República Popular China es una de las

naciones que genera ganancias económicas en estos momentos. No es lo mismo tratar con aprendientes que se inician en el estudio de un idioma por estos motivos que hacerlo con alumnos que quieran aprenderlo por placer o, al menos, porque alberguen un interés en cierto modo personal. La predisposición del aprendiente vuelve a jugar aquí un papel importante (resultados en la página 213).

Relación 6:

Si aprendo español tendré más oportunidades laborales.

Pese a los resultados obtenidos en las premisas anteriores, y sobre todo pese a que el hecho de estar graduado o de tener certificados facilita el empleo, los aprendientes sinohablantes que han participado en nuestro estudio no albergan demasiadas esperanzas con respecto a las oportunidades de trabajo relacionadas con el aprendizaje de español (solo un 7,1% de los encuestados se muestra totalmente de acuerdo con esta premisa).

En este punto, los alumnos consideran que aprender español no les garantiza o no les asegura un buen futuro profesional. Aquí surge una contradicción que podemos sintetizar en la siguiente pregunta: *“Si el aprendiente sabe que, según la sociedad china, la obtención de credenciales (sin importar su naturaleza o tipo) facilita el empleo ¿por qué sus perspectivas no son las mismas con el español?”* Quizás encontremos la respuesta en las matizaciones de algunos estudiantes, entre las que se incluye el hecho de que en la mayoría de países hispanohablantes la situación económica (u otros factores, como la seguridad, etc.) no es buena, y, por tanto, no ven muchas posibilidades de empleo en el exterior (resultados en la página 210).

Conclusiones

Podemos decir que la mayor parte de nuestras conclusiones satisfacen los objetivos propuestos con anterioridad en este trabajo de investigación. El hecho de conocer los principales errores y dificultades del colectivo sinohablante nos facilita comprender cuáles son las causas que llevan a estos aprendientes a cometer los errores observados en nuestra investigación. Podemos explicar por qué los sinohablantes procedentes del norte de la República Popular China rechazan totalmente cualquier tipo de enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Entre estas razones, se encuentran el tradicionalismo imperante (a raíz de la filosofía inicial confuciana) con respecto a la figura autoritaria del docente y la consecuente imposibilidad del alumno para desarrollar destrezas que le permitan ejercer un autoaprendizaje.

Podemos corroborar las aportaciones de Wu (2004) al comprobar que el colectivo sinohablante, debido a las razones mencionadas, no solamente no responde adecuadamente a una metodología comunicativa, sino que, además, este tipo de alumno carece de iniciativa para el aprendizaje. Alcoholado y Anglada (2011) incluyen que los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera necesitan que se les incentive a la práctica de un aprendizaje comunicativo, ya que carecen de estos recursos. Además de las carencias que presentan estos aprendientes a la hora de enfrentarse a un modelo comunicativo, se les añade la competencia sociocultural como carencia colateral. Galindo Merino (2005: 438), Couto (2008) y Liang y Llobera (1996) explican que esta competencia está relacionada con el enfoque comunicativo en la enseñanza, y es igual de importante su mención (López Tapia, 2011), pues, por ejemplo, en el área del español de los negocios, el contexto comunicativo afecta a los prejuicios culturales y a los estereotipos que pueden originarse (Zeynali, 2012).

Como aportación particular, podemos decir que conocemos los errores que se cometen (dificultades socioculturales, errores lingüísticos en la concordancia, ausencia de artículos, etc.) en el colectivo sinohablante del norte de China, y sabemos por qué suceden y cómo se

manifiestan – por ejemplo, a partir de la influencia del idioma mandarín en lo relativo a su sintaxis y como resultado de una metodología de aprendizaje sistemática y puramente memorística, carente de implicaciones contextuales. Recordemos que, en primer lugar, el idioma mandarín, al no disponer de tanta gramaticalidad como el español, su sintaxis es más rígida y muchas palabras cambian de categoría gramatical en función de su ubicación y de la naturaleza de sus complementos o partículas que le acompañan. Asimismo, también aportamos que el colectivo sinohablante del norte de la República Popular China, al poseer rasgos que les diferencian de aprendientes procedentes de otras regiones (lingüísticos y culturales), cometen errores con diferentes frecuencias y, en ocasiones, de diferente naturaleza; por este motivo, podemos afirmar que, debido a estas razones, no es posible tratar los problemas de los sinohablantes de manera generalizada, sino que debemos acotar o concretar nuestro estudio.

En cuanto a la metodología sistemática y memorística de aprendizaje, esto sucede de forma natural debido a factores como la constitución gráfica del idioma (esto es, la existencia de los caracteres chinos y su abundante número), que obliga a los aprendientes a memorizar cada uno de los miles de conceptos desde su infancia, y, por supuesto, (exponemos aquí que compartimos los conocimientos de Sánchez Griñán, 2009, López Tapia, 2011, Tang y Tian, 2014, y Hu, 2010) a la idea de que la pedagogía imperante no contempla la creación de las herramientas necesarias para que el alumno aplique lo aprendido a una situación comunicativa real o al menos sea capaz de crear nuevas ideas y lograr una independencia en su aprendizaje.

Hemos podido clasificar todos estos problemas; sin embargo, lo que aún nos queda por llevar a la práctica con éxito es lograr que los aprendientes acepten un enfoque ecléctico con al menos una cierta metodología comunicativa. Este objetivo sigue en vías de lograrse por completo, pues, aunque se ha apreciado una cierta mejoría – o, digamos, una cierta aceptación o apertura a nuevas vías de aprendizaje – aún no es suficiente, pues un gran número de aprendientes no logra todavía comprender cuáles son los beneficios de este enfoque pedagógico.

Asimismo, el vigente sistema de enseñanza sigue suponiendo (aún sin quererlo) escollos que impiden este objetivo metodológico.

En lo que respecta a los errores de carácter lingüístico, corroboramos las aportaciones de Wu (2004), en lo referente a los problemas en los adverbios de tiempo y en la conjugación verbal, Guo (2008), por su parte, expuso que, en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, los aprendientes cometen errores a la hora de concordar en singular y en plural; en nuestro caso, no observamos que los errores relativos al morfema de número fueran tan frecuentes en español. En el terreno de la expresión oral, estos aprendientes poseen dificultades en la pronunciación y en la entonación; sin embargo, estos problemas no los consideramos tan relevantes como los que expusimos a lo largo de nuestro estudio, entre otras cosas, por la frecuencia de aparición y porque se observó que estos problemas se solucionan, en su mayoría, durante las primeras fases de aprendizaje.

Coincidimos con Swan (2001), Guo (2008), Ming (2009) y Gelormini-Lezama y Almor (2011) en que los aprendientes chinos, tanto cuando aprenden la lengua inglesa como la española, cometen muchos errores en los artículos, en las preposiciones y en los pronombres. Esto es debido a que en la lengua china no existe esta estructura gramatical. Además de en este aspecto, coincidimos con Guo en que estos individuos tienen problemas frecuentes y relativamente serios a la hora de utilizar las preposiciones adecuadamente. Aunque en la lengua española lo hacen de manera más asertiva, muchas veces el estudiante desconoce el verdadero significado de las preposiciones españolas, y, por eso, presenta problemas de adecuación.

Los problemas relacionados con el género gramatical no tuvieron relevancia en nuestro estudio. La frecuencia de estos errores fue tan baja que, salvo algunas excepciones puntuales, consideramos que, en general, el colectivo sinohablante no presenta dificultades en este campo; no obstante, en el terreno de la lengua inglesa, Swan (2001) explica que este tipo de problemas

los ha observado con mucha frecuencia en este colectivo, sobre todo a la hora de expresarse por escrito.

La identificación de los errores, su subsanación y su tratamiento (reacción ante el error) son, sin duda, los tres ejes principales sobre los que debemos actuar para analizar, resolver y, en cierto modo, comprender la naturaleza de las dificultades de estos aprendientes. Collantes Cortina (2012) expuso que, muchas veces, los docentes no saben cómo actuar ante el error de una forma adecuada. Coincidimos con este autor en que, en China, el docente local concibe el error como algo reprobable y no admite que este proceso es parte natural del aprendizaje. Coincidimos con Collantes Cortina y con García-Heras Muñoz (2004), en que el profesor tiene un papel fundamental en el tratamiento de los errores, pues es él quien debe encauzar al alumno para que se dé cuenta de por qué nuestra actitud es positiva para su aprendizaje, y para que el aprendiente se convierta en un ente capaz de resolver sus problemas de manera autónoma.

Quizás un aspecto en el que no hemos profundizado aún es, con respecto al análisis y a la categorización de los errores, en el de estudiar las similitudes entre la lengua materna del estudiante y la segunda lengua o la lengua extranjera que estudia. Consideramos que resultaría útil percatarnos de cuántas similitudes existen entre las lenguas que adquiere el aprendiente y de hasta qué punto los mecanismos de adquisición de estas lenguas están estrechamente relacionados (Dulay y Burt, 1974).

Con respecto al objetivo relacionado con la posterior elaboración de materiales adecuados, este sí es factible debido a que ya tenemos los materiales y la información necesaria para construir nuestras propuestas didácticas. Al mismo tiempo, aunque prevalezca la dificultad metodológica, sí podemos lograr que, mediante estos materiales, el alumno desarrolle poco a poco los saberes (aunque esta fase llevará más tiempo, los resultados pueden apreciarse). Nuestro material tendrá actividades de carácter estructuralista también, pues esta metodología imperante seguirá suponiendo una ventaja para este sector.

Durante nuestro trabajo de investigación, hemos realizado un análisis de las dificultades de este sector y una revisión de los recursos ya existentes. Debemos crear material didáctico para alumnos de la República Popular China con el propósito de dar respuesta a una necesidad real y a una clara demanda. Asimismo, y por esta razón, deberemos conocer las principales dificultades que presentan estos aprendices. También intentaremos que los materiales creados por nosotros respondan al enfoque comunicativo y por tareas.

Los resultados de la investigación han demostrado una posición a favor de la implementación de la tecnología como método eficaz de enseñanza y de aprendizaje (aunque aún los recursos de los que se disponen no satisfagan las expectativas, el empleo de este tipo de material hasta la fecha ha sido muy positivo y sus resultados son fructíferos). En particular, las interpretaciones nos llevan a estar de acuerdo con autores como Higuera García (1998), Garamendi (2009) y Gómez Font (2010) en lo que respecta al empleo de Internet y de materiales complementarios tecnológicos para impartir español como lengua extranjera.

También mostramos una postura a favor de Jane Arnold (2000) en aspectos como la dimensión afectiva, que supone un elemento clave y necesario que no debemos pasar por alto, pues influye positivamente en la enseñanza y nos acerca al alumno.

Debemos destacar también las implicaciones teóricas que presenta nuestro trabajo. Este documento está relacionado con otras investigaciones enfocadas hacia las aplicaciones didácticas de las nuevas tecnologías y hacia la enseñanza del español como lengua extranjera en Asia (Llisterri, 1998; Dong, 2010; Limei, 2010; Marassa, 2007; Alcoholado, 2012). Estas relaciones surgen como consecuencia de que la creación de un material virtual para sinohablantes implica, por una parte, un estudio teórico del español en este continente (influencias, repercusiones, metodología...), y, por otra, el estudio en profundidad de las nuevas tecnologías como recurso aplicado a la docencia de *ELE*. No debemos descartar entonces la posibilidad de ampliar nuestra investigación hacia el colectivo perteneciente a Asia Oriental (esencialmente Corea y Japón). De

este modo, los materiales y recursos didácticos creados para estos grupos de aprendices nos dan la posibilidad de efectuar estudios comparativos y evaluaciones metodológicas.

En el terreno relacionado con las presuposiciones de los aprendientes, estas influyen en el proceso de aprendizaje del español desde su fase inicial, ya que lo que piensan o creen los estudiantes determina su actitud o comportamiento, y, por tanto, su metodología de aprendizaje o incluso sus ganas de hacerlo. El hecho de que los aprendientes consideren que no están en igualdad de condiciones debido a que hay compañeros con más facilidad para adquirir una lengua extranjera (Nikitina y Furuoka, 2006: 217; Boakye, 2007: 5) suscita, en algunas ocasiones, que el alumno afectado no se esfuerce o no preste interés por lo que aprende (Vibulphol, 2004: 178). Sucede lo mismo cuando estas presuposiciones se ven influidas por la separación de los alumnos pertenecientes a un mismo curso académico en dos grupos según sus calificaciones. Aquí los docentes extranjeros consideran que, a este sector, se le estigmatiza hasta el punto de que el aprendiente asume su rango desfavorable.

El rango que poseen los profesores chinos en este sistema – siempre superior al que poseen los docentes extranjeros – conlleva también que sus asignaturas sean las más importantes para el currículo del alumno; es decir, no hay igualdad entre el profesorado local y el hispanohablante. Casualmente, las materias impartidas por el profesor local están relacionadas con la gramática y otras áreas en las que se ha demostrado que aplican un enfoque únicamente estructuralista. En este punto se inicia un proceso en el que el docente “conduce” al alumno bajo sus directrices y este, con el fin de lograr la aprobación del profesor local, actúa según los criterios bajo los cuales se ha estado formando a lo largo de toda su trayectoria académica. Esto implica el desconocimiento de otras formas de aprendizaje, y, por tanto, tiene relación con el rechazo a un enfoque comunicativo o ecléctico en la enseñanza. Aunque en nuestro particular hemos trabajado con una metodología eminentemente comunicativa para intentar cumplir con uno de nuestros objetivos propuestos con anterioridad, debemos decir que, en muchos casos, el

uso de este enfoque ha suscitado una mejoría en los aprendientes. Este progreso se observó como efecto colateral de la motivación que suscitaron en los alumnos los contenidos tratados en el aula. No obstante, este efecto no se dio en todos los casos, lo que supuso, a nuestro parecer, una satisfacción meramente parcial de nuestros objetivos.

Podemos aportar que, además de tener en cuenta lo que BALLI aporta en la enseñanza (Wang, 2005) las creencias y presuposiciones de los docentes extranjeros juega un papel tanto o más importante que el de las presuposiciones de los aprendientes, ya que los docentes actuarán directamente a favor de los alumnos y, de algún modo, “dictarán” unas pautas de trabajo. Si, ante las evidencias, el profesor extranjero sabe que un sistema comunicativo tiene muy poco porcentaje de éxito, podrá decidir no arriesgarse y, en consecuencia, adaptará y cambiará su metodología de enseñanza. Aquí se pueden producir dos problemas: uno de ellos es el descontento del profesor extranjero al actuar de una manera que no le es natural, fruto de los “prejuicios” que han suscitado los hechos hasta ahora. El otro problema es el de la no innovación. Además de no producirse un cambio – considerado necesario por la mayoría de los docentes extranjeros – metodológico, no se tendrá en cuenta que ya hay alumnos que han respondido con éxito ante el cambio. Como conclusión tras nuestra aplicación particular de los criterios BALLI, podemos decir que las ideas preconcebidas de ambos grupos (alumnos y profesores) ya condiciona desde su inicio la enseñanza y el aprendizaje, y ya empieza a suscitar problemas y dificultades que, sin ser lingüísticos, son igualmente relevantes para nuestro estudio (o incluso más importantes, ya que disponemos de herramientas para resolver con mayor o menor éxito los problemas lingüísticos, pero no los problemas y las dificultades derivadas de las presuposiciones y las ideas preconcebidas del individuo influyente en el aprendizaje de la lengua).

En cuanto a las aplicaciones prácticas que este trabajo de investigación puede presentar, se encuentran su extrapolación al ámbito del *español para fines específicos (EFE)* o *académicos*

(*EFA*) y al área del empleo de Internet como herramienta educativa. Respecto al *EFE*, este trabajo comprende la enseñanza de nuestra lengua a un colectivo determinado, y no solamente a un sector, sino, dentro de dicho grupo, comprende la docencia del español en función de las necesidades de los aprendices. Por lo que respecta a su relación con Internet, esta supone una herramienta cuya aplicación práctica en la docencia es aún sujeto de debate y de posiciones a favor y en contra; no obstante, todavía queda un camino por recorrer al respecto.

Bibliografía

- ACQUARONI, Rosana. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). La comprensión lectora*, SGEL, 2004.
- ADELL, Jordi: “La competencia digital de los profesores”. *Youtube*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=-Xqb2Ze61Bo>. Consultada el 20/03/2012.
- AERLSGOT, Jenifer: “Proxémica”. *galeon.com*. Disponible en: <http://proxemica.galeon.com/cvitae458044.html>. Consultada el 20/03/2012.
- AGENCIA EFE. “Alumnos chinos quieren aprender español pero faltan profesores”. Disponible en: <http://www.telemetro.com/inter/2013/01/20/128548/alumnos-chinos-quieren-aprender-espanol-pero-faltan-profesores>. Consultada el 23/02/2013.
- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. *Análisis de necesidades y diseño curricular*. Universidad Complutense de Madrid, 2004.
- AI, Li. *Nueva didáctica de la Lengua China para Hispanohablantes*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2007.
- ALBA QUIÑONES, Virginia de. “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, en *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 5 (3), 1-16, 2009.
- ALBA QUIÑONES, Virginia de. “El camino hacia el Análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5): 68-76. 2011.
- ALCOHOLADO, Antonio. “La sílaba como unidad estructural: propuesta de actividades para principiantes sinófonos de ELE”, en *SinoELE*, 6: 71-83, 2012.
- ALCOHOLADO, Antonio y ANGLADA, Mariona. “Usar las manos: elaboración de material didáctico para asignaturas extralingüísticas en China”, en *SinoELE*, 5: 31-59, 2011.
- ALLEN, L. Q. “Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk”, en *Applied Language Learning*, 11, 115-176, 2000.
- ALONSO PANTOJA, Alicia y BLANCO FERNÁNDEZ, Juana María. “El método silencioso como herramienta de comprensión gramatical”, en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes*, 235-240. 2011.
- ALTAN, Mustapha X. "Beliefs about Language Learning of Foreign Language- Major University Students," en *Australian Journal of Teacher Education*, 31, 44-52, 2006.
- ÁLVAREZ, María Ángeles *et al.* “Sueña. Foreign Language Teaching and Research Press, 2008”. Disponible en: <http://www.e1900.com/Spanish/Spanish-course/1020610.html>. Consultada el 28/05/2013.
- ÁLVAREZ BAZ, Antonio. *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*, Universidad de Granada, 2012.
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. “El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés”, en *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*: 130-140, Murcia, 2002.

- ANGLADA ESCUDÉ, Mariona y ZHANG, Xiao. “El método Español Moderno (vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical”, en *SinoELE*, 6, 2012. Disponible en: <http://www.sinoele.org/index.php/49-revista-1/sinoele-6>.
- APARICIO, Xavier y LAVAUUR, Jean-Marc. “Recognising words in three languages: effects of language dominance and language switching”, en *International Journal of Multilingualism*, 11:2, 164-181, 2014.
- ARNOLD, Jane. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, 2000.
- ARRAYÁS MÁRQUEZ, José Antonio. *Aspectos, consideraciones y orientaciones sobre la enseñanza del Español de los Negocios en Corea*, Universidad Pablo de Olavide, octubre 2010.
- ASTOLFI, J-P. *EL error, un medio para enseñar*. Sevilla, Diada, 1999.
- ÁVILA MUÑOZ, Patricia. *Aplicaciones didácticas de la tecnología*, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 2007.
- BAIDU.com. “The Difference between the Teaching Methods of the West and China”. Disponible en: <http://wenku.baidu.com/view/f3e17c0d7cd184254b3535fc.html>. Consultada el 21/06/2013.
- BARALO, Marta. “Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE, Universidad Antonio de Nebrija”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/baralo01.htm. Consultada el 17/02/2012.
- BARDSLEY, Daniele. “Educators Criticise China's Way of Teaching, 2011”. Disponible en: <http://www.thenational.ae/news/world/asia-pacific/educators-criticise-china-s-way-of-teaching>. Consultada el 21/06/2013.
- BELLÓN FERNÁNDEZ, Juan José. “La enseñanza de español en la Universidad Normal de Changchun”, en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes*, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 26-28 de enero, 2011.
- BERNARDO JIMÉNEZ, Aránzazu. “Factores implicados en el aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes chinos” en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje, Universidad de Jaén, 15 y 16 de febrero de 2010 y 3, 4 y 5 de febrero de 2011*. 303-319. Publicaciones de la Universidad de Jaén, 2011.
- BERNARDO JIMÉNEZ, Aránzazu. “Factores implicados en el aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes chinos”, en *Actas del III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (III EPES): Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, 247-259, 2013.
- BI, Jiwan. *Kuawenhua Fei-yuyan Jiaoji [跨文化非语言交际]*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP)[外语教学与研究出版社], 1998.
- BLANCO PENA, José Miguel. “Bibliografía de la enseñanza de ELE a hablantes de chino: un proyecto del grupo de investigación SinoELE”, en *Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Universidad de Tamkang (Taiwan)*, 386-409, 2009.
- BLANCO PENA, José Miguel. “El “Diccionario chino de dudas y dificultades del español” como instrumento de referencia para los estudiantes chinos”, en *Actas del Congreso Internacional*

- sobre la Enseñanza a Ambos Lados del Estrecho, Universidad de Tamkang (Taiwan), 607-620, 2002.
- BLASCO GARCÍA, Rocío. “El aprendiente chino en el contexto de Hong Kong”, en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes*, 227-241, 2011.
- BOAKYE, Naomi. “Investigating Students’ Beliefs About Language Learning”, en *Per Linguam*, 23, 1-14, 2007.
- BREEN, M y CANDLING, C.N. “The essentials of a communicative curriculum in language teaching” en *Applied Linguistics*, 1/2 :89-112, 1980.
- BREEN, Michael P. y CANDLIN, Christopher N. “Los elementos básicos de un currículo comunicativo en la enseñanza de la lengua”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/breen01.htm. Consultada el 16/04/2014.
- BRIZ GÓMEZ, A. *El español colloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL, 2002.
- BROWN H. Douglas. *Teaching by Principles. An Interative Approach to Language Pedagogy. Second Edition*, Pearson Eduaction, New York, 2001.
- BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: C.U.P., 1984.
- BURT, M. K. y Kiparsky, C. *The Gooficon. A Repair Manual for English*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers, 1972.
- BUTLER, Y. G. “Parental Factors and Early English Education as a Foreign Language: A Case Study in Mainland China”, en *Research Papers in Education*. doi:10.1080/02671522.2013.776625, 1-43, 2013.
- CABALEIRO GONZÁLEZ, María Beatriz. “La escritura en L1 y L2.: Estudio empírico”, en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15: 113-136, 2002.
- CÁCERES LORENZO; María Teresa y SANTANA ALVARADO, Yaiza. “La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso”, en *Porta Linguarum*, 21: 227-244. 2014.
- CAI, Hong. *Problemas de confusión en la expresión escrita detectados en los estudiantes chinos de inglés [英语学生写作中的词类混用现象]*, Publicaciones del Departamento de Lenguas Extranjeras del Ejército de Liberación Popular (Jiefangjun) [英语学生写作中的词类混用现象解放军外国语学院学报], 2002.
- CAI, Malan. *On Study of Classroom: Behaviour Between Chinese Students and American Students*, Guangxi Normal University, 2003.
- CANALE, Michael. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm. Consultada el 16/04/2014.

- CAO, Yufei. “La pronunciación del español para sinohablantes: una perspectiva dialectal”. Disponible en: http://mariaenaccion.com/wp-content/uploads/2011/11/cao_yufei_elisa.pdf. Consultada el 15/04/2014.
- CASSANY, Daniel. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, Comunicación, lenguaje y educación, 1990.
- CASSANY, Daniel. *Didáctica de la corrección de lo escrito*, 1993.
- CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.
- CASSANY, Daniel. *Expresión escrita en L2/ELE*, Arcos Libros, Madrid, 2005.
- CASTELLANO MERINO, Alejandro et al. “El cine: un recurso para superar las barreras comunicativas en el alumnado sinohablante”, en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes*, 260-266, 2011.
- CASTELLI, Eleonora. “Proxémica: la distancia entre personas”. Disponible en: <http://suite101.net/article/proxemica-la-distancia-entre-personas-a81090>. Consultada el 12/06/2013.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a Auxiliadora y GARCÍA PLATERO, Juan Manuel. *Internet y enseñanza de vocabulario*, Universidad de Sevilla, ASELE, Centro Virtual Cervantes, 2001.
- CELCE-MURCIA, Marianne y OLSHTAIN, Elite. *Discourse and context in language teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: University Press, 2000.
- CENOZ IRAGUI, Jasone. *El concepto de competencia comunicativa*, Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.
- CENOZ IRAGUI, Jasone. “El concepto de competencia comunicativa”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/ceno_z01.htm. Consultada el 16/04/2014.
- CESTERO MANCERA, Ana M.^a et al. *Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE*, Universidad de Alcalá, 2001.
- CESTERO MANCERA, Ana M.^a. “La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 593-616, 2004.
- CERVERO CHAMARRO, María Jesús y PICHARDO CASTRO, Francisca. *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid: Edelsa, 2000.
- CHAN, Sally. *Families with Asian roots*, Lynch and Hanson (eds.), 1992.
- CHAN, Sally. *The Chinese learner. A question of style*, Education and Training, 41, 1999.
- CHANGCHUN NORMAL UNIVERSITY. “Welcome to Changchun Normal University”. Disponible en: <http://www.at0086.com/CNU/index.aspx?view=full>. Consultada el 24/02/13.
- COLLANTES CORTINA, Fernando. *El tratamiento del error en clase de ELE. ¿Cómo debemos actuar?*, Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca, 2012.

- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC- Anaya. 2001, 2002.
- CORDER, S. P. "The significance of learners' errors", en *IRAL*, 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1967.
- CORDER, S. P. "Idiosyncratic dialects and error analysis", en *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-159 y en J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis* (1973), recogido en Corder (1981), 14-25, 1971.
- Corell: Recursos Informáticos para el Aprendizaje de Idiomas*, Universidad Católica San Antonio de Murcia, ISSN: 1988 – 1746.
- CORTÉS MORENO, Maximiano. *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- CORTÉS MORENO, Maximiano. *Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas*, Universidad Wenzao, 2001.
- CORTÉS MORENO, Maximiano. "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino", en *PHONICA, Universidad Chang Jung, Taiwán*, 1, 2005. Disponible en: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf. Consultada el 05/04/2014.
- CORTÉS MORENO, Maximiano. "Análisis de la enseñanza del ELE en China: dificultades y soluciones", en *MarcoELE*, 8, 2009. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf. Consultada el 05/04/2014.
- COTTERALL, Sara. "Key variables in language learning: What do learners believe about them?", en *System*, 27, 1999.
- COUTO, Soledad. "Una experiencia (in)comunicativa en Tianjin, China", en *Actas del XLIII Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE): Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*: 183-192. Madrid, 2008.
- CRUZ PIÑOL, Mar, *Materiales para la enseñanza del ELE a uno y otro lado del océano*, Universidad de Barcelona, 1996.
- DAY, Robert. *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*, Organización Panamericana de la Salud, Publicación Científica y Técnica N.º 598, 2005.
- DE LA TORRE CRUZ, Sergio. "Comportamiento no verbal: "No me chilles, que no te veo" ", en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes*, 316-327, 2011.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2004.
- DELORS, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.
- DÍAZ GARCÍA, Antonio Luis. "EFE: español de los negocios para sinohablantes", en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes*, 2011.

- DÍAZ LAZO, K.” Consideraciones sobre el error en la comunicación durante la clase de Español Lengua Extranjera”. Disponible en: <http://www.revistavarela.rimed.cu/articulos/rv1407.pdf>. Consultada el 16/04/2014.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Disponible en: <http://rae.es/rae.html>. Consultada el 10/06/2013.
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/. Consultada el 17/04/2014.
- DING, Wenlin, *Dificultades de la traducción del español al chino. Entrevista con el profesor Ding*. China en España, España en China. La traducción chino española. Centro Virtual Cervantes. 2006.
- DONÉS ROJAS, Rocío. “Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE”, en *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. MarcoELE, suplementos: ELE en China, 2009*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf. Consultada el 07/04/2014.
- DOYLE, Dee. “Chagal Guidelines & Teaching Chinese Students: theory into practice”. Disponible en: http://archive.ecml.at/mtp2/chagal_setup/en/theory_into_practice/doyle.htm. Consultada el 25/06/2013.
- DONG, Yan Sheng. *Elaboración de materiales didácticos en China*, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, 2010.
- DONG Yan Sheng y JIAN, Liu. *Español Moderno*, Foreign Language Teaching and Research Press, 2001.
- DULAY, H. y BURT, M.: “Errores y estrategias en los niños adquisición de segundas lenguas”, en *TESOL trimestral* 8: 129-136, 1974.
- DUQUE DE LA TORRE, Aurora. “Hablar, escribir, entender y... hacer. La integración de la kinésica en la clase de ELE¹”, en *ASELE. Actas VII*: 183-192, 1996.
- ECO, Humberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Ed. GEDISA, 1983.
- EDGE, J. *Mistakes and Correction*, London/New York: Longman, 1989.
- EDUTEKA.com. “La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones”. Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>. Consultada el 23/06/2013.
- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ENCINAS ARQUERO, Pablo y GILLON DOWENS, Margaret. *Estudiantes multilingües, un puzle con más de dos piezas*. Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia Pacífico: selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), 2011.

- ESCAMILLA LUNA, Emma, “Nuevas perspectivas E/LE en China: Educación para el desarrollo”. en *Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China*. Pekín, 82-99, 2011.
- FAN, Lianyi. *Errores sintácticos en los estudiantes avanzados de inglés: problemas en la colocación del verbo y el sustantivo* [英语专业高年级 verb-noun 短语搭配错误分析], Publicaciones del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Xian [西安外国语学院学报], 2004.
- FÉLIZ PAZ, María Elina *et al.* “Lenguaje kinésico”, disponible en: <http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/7608-lenguaje-kinesico.html>. Consultada el 12/06/2013.
- FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa, 1997.
- FRUNS GIMÉNEZ, Javier. “”La enseñanza comunicativa de la lengua” de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns_01.htm. Consultada el 16/04/2014.
- GALINDO MERINO, Mar. “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”, en *Interlingüística*, 16: 431-441, 2005.
- GAO, Ge. ““Don’t take my word for it” – understanding Chinese speaking practices”, en *International Journal of Intercultural Relations*, 22: 163–186, 1998.
- GARAMENDI JUARISTI, Martín, *Materiales complementarios en la enseñanza de ELE para adolescentes en China y en otros países de Asia-Pacífico*, Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin (China), 2010.
- GARCÍA-HERAS MUÑOZ, Alicia. “Lingüística y enseñanza: el tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”, en *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 14, 2004. Disponible en: http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero4/Garcia_Heras.doc. Consultada el 14/04/2014.
- GARCÍA SANTANA-CECILIA, Álvaro. “Lengua y comunicación: tres décadas de cambio”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/garcia_a01.htm. Consultada el 16/04/2014.
- GARCÍA-TAPIA BELLO, José Luis. “Presencia (y ausencia) española en China hasta 1973”, en *Boletín Económico de ICE*, 71-93, 2009.
- GELORMINI-LEZAMA, Carlos y ALMOR, Amit. “Repeated names, overt pronouns, and null pronouns in Spanish”, en *Language and Cognitive Processes*, 26 (3): 437-454. 2010.
- GISELA PIZARRO Gisela y DO CARMO SILVA, Marisa. *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones, 2007.
- GLOBALASIA.com. “El número de estudiantes chinos en España llega a los 5.500 en 8 años”. Disponible en: <http://www.globalasia.com/actualidad/el-numero-de-estudiantes-chinos-en-espana-llega-a-los-5-500-en-8-anos>. Consultada el 24/02/2013.

- GÓMEZ FONT, Alberto. “Un nuevo lenguaje técnico: el español en la Internet”, en *III Coloquio “Lenguaje y Comunicación”*. Caracas, 2008. Disponible en: <http://www.elcastellano.org/alberto.html>. Consultada el 14/04/2014.
- GONZÁLEZ PUY, Inmaculada. *El español en China*, Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes, 2006.
- GUO, Philip J. “Common English mistakes made by Chinese speakers”. Disponible en: <http://www.pgbovine.net/chinese-english-mistakes.htm>. Consultada el 08/03/2014.
- GUTIÉRREZ, Maite. “Zhao Zhongxiu: “China necesita personal que hable castellano” ”. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/vida/20111119/54238309116/zhongxiu-china-necesita-personal-que-hable-castellano.html>. Consultada el 23/02/2013.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, Inés y FUERTES GUTIÉRREZ, Mara. “Hablando se entiende la gente. Pragmática y conversación en el aula de ELE” en *Actas de las III Jornadas del Instituto Cervantes de Mánchester*, 52-58, 2010.
- HASLER, Béatrice S. y FRIEDMAN, Doron A. “Sociocultural Conventions in Avatar- Mediated Nonverbal Communication: A Cross-Cultural Analysis of Virtual Proxemics”, en *Journal of Intercultural Communication Research*, 3: 238–259. 2012.
- HAWKINS, Eric. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HAWKINS, Eric. “A Tribute on Your Ninetieth Birthday”, disponible en: http://www.languageawareness.org/web.ala/web/member/page_eric_hawkins.htm. Consultada el 03/03/2014.
- HE, Xiaojing, *El silencio y la imagen china en el aula de ELE*. Linred. Universidad de Estudios Internacionales de Beijing, 2008.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta. *Internet en la enseñanza del español*, Instituto Cervantes, 1998.
- HONGYAN, Liang, *An Intensive Guide to the New HSK Test-Instruction and Practice*, Beijing Language and Culture University Press, 2008.
- HORWITZ, Elaine. *Surveying student beliefs about language learning*. A.Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, 1987.
- HORWITZ, Elaine. “The beliefs about language learning of beginning university foreign language students”, en *The Modern Language Journal*, 72, 182-193, 1988.
- HORWITZ, Elaine. *Beliefs About Language Learning*, 1996.
- HORWITZ, Elaine. *Surveying student's Beliefs about language learning*, A. WENDEN & J. RUBIN (Eds.) *Learner strategies in language learning*, 1987.
- HU, Bo. “The challenges of Chinese: a preliminary study of UK learners’ perceptions of difficulty”, en *The Language Learning Journal*, 38: 99–118. 2010.
- HU, Guangwei. “Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China, en *Language*”, en *Culture and Curriculum*, 15, 93-105, 2002.

- HUANG, Ming. "Brief Analysis of Chinese Students' Errors in English Reading". Disponible en: <http://www.docin.com/p-10386806.html>. Consultada el 10/04/2014.
- INSTITUTO CERVANTES. "El español: una lengua viva. Informe 2012". Disponible en: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf. Consultada el 19/03/2013.
- IZQUIERDO MERINERO, Sonia. "La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera". Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0269.pdf. Consultada el 24/06/2013.
- JINGSHENG, Lu, *Enseñanza del español en China*. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (China), 2005.
- JINGSHENG, Lu, "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio", en *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua española: Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad*, 2007.
- JINGSHENG, Lu, "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", en *México y la Cuenca del Pacífico*, Vol. 11, Núm. 32, 43-54, 2008.
- JINGSHENG, Lu. "Distancia Lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China", en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes*: 198-212, 2011.
- JOHNSON, K. y MORROW, K. *Communication in the Classroom*. Londres: Longman, 1981.
- KINÉSICA, "imágenes". Disponibles en:
<http://www.avueltasconele.com/los-gestos-espanoles-introduccion/>
http://t2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSKIX_HTQK1rSJ0tOUJ8hKCGhyZW9yImWqpYIII PMqhByIjD3nw
http://www.protocolo.org/social/codigos_y_usos_sociales/los_gestos_de_los_espanoles_parte_i.html. Consultadas el 01/03/2012.
- KUMAR, V. Veera Balaji. "Kinesics: Gestures & Postures, 2009". Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/16503813/kinesics-body-language>. Consultada el 11/04/2014.
- KUMARAVADIVELU, B. "La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras". Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm. Consultada el 16/04/2014.
- LEDO VALCÁRCEL, Cecilia Olivia. "Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera". en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2011. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>. Consultada el 31/10/2012.
- LEE, Dunn y WALLACE, Michelle. "Teaching in Transnational higher Education: Enhancing Learning for Offshore International Students, 2008", disponible en: <http://books.google.com.hk/books?id=BzN4wKCKwF0C&pg=PA79&lpg=PA79&dq=Jin+and+Cortazzi,+1998,+pp+102-103&source=bl&ots=avU1Mzr1j6&sig=GdBaMN25izz7eCNjaFlfAO781nU&hl=zhCN&sa=X&ei=u3TEUf3ZMcmeW3goDwCA&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=Jin%20and%20Cortazzi%201998%20pp%20102-103&f=true>. Consultada el 25/06/2013.

- LIANG, Wen-Feng y LLOBERA, Miquel. “Estrategias de comunicación en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín”, en *ASELE. Actas VII. CVC*: 291-300. 1996.
- LIMEI, Liu Liu. “El grado de dificultad gramatical en los niveles A1 y A2 del español y su programación didáctica para los sinohablantes”, en *Monográficos Sinoele*, 10: 153-160. 2010.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: C. U. P., 1981
- LIU, Nian. *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Universidad Autónoma de Barcelona, 2012.
- LIU, Yongbing. “Teacher-student talk in Singapore Chinese language classrooms: a case study of initiation/response/follow-up (IRF)”, en *Asia Pacific journal of Education*, 28: 87–102. 2008.
- LLISTERRI, Joaquim. “Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera”, en *ASELE. Actas VIII. Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares, 45-77. 1998.
- LO, Hsiu-Chun. *The influence of English linguistic level and morphological factor on the identification of English-Spanish cognate in Spanish beginners, a case study for the Spanish beginner of the Spanish Language and Literature Department of Providence University*, Tesina de máster, Department of Spanish Language and Literature, Providence University (Taichung), Taiwán, 2006.
- LONG, Michael H., *Español para fines específicos: ¿textos o tareas?*, Escuela de Lenguas, Literaturas y Culturas, Universidad de Maryland (EE.UU), ed. Centro Virtual Cervantes, 2003.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. *El tratamiento del error en clase de E/LE*, Grupo SM, 2007.
- LÓPEZ TAPIA, Francisco Javier y BOADA ABAD, Albert. “La enseñanza del léxico a estudiantes chinos”, en *Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China: Integración de destrezas comunicativas en el aula, dificultades y propuestas de aplicación*”, *Suplementos Sinoele*, 3, 2010. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii Jornadas_p_lopez_y_boada.pdf. Consultada el 14/04/2014.
- LÓPEZ TAPIA, Francisco Javier y SIMÓN MARCOS, Aarón. “La publicidad en el aula de E/LE. Creación de tareas a partir de anuncios”, en *Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China*: 186-190. 2011.
- LU, Xiaoduan. *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos: criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE*, Universidad de Barcelona, 2011.
- MAPAS POLÍTICOS Y LINGÜÍSTICOS DE CHINA, “imágenes”, disponibles en:
<http://www.zonu.com/fullsize-en/2011-08-08-14266/Linguistic-and-ethnic-diversity-in-China.html>
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/55/China_linguistic_map.jpg
http://www.google.com.hk/imgres?imgurl=http://www.llmap.org/images/LanguageAtlasChina/Overview.jpg&imgrefurl=http://www.llmap.org/maps/by-country/chn.html&usq=__eW5oHUebHmLdlXDmn6ztR1EInY0=&h=3078&w=4252&sz=1982&hl=zh-CN&start=17&zoom=1&tbnid=a_5FutoIr2VaKM:&tbnh=109&tbnw=150&ei=6eVDUeCjBMWFiQf3uoDgAg&prev=/search%3Fq%3Dchina%2Blinguistic%2Bmap%26hl%3Dzh-CN%26newwindow%3D1%26safe%3Dstrict%26client%3Dfirefox-a%26hs%3Den3%26sa%3DX%26rls%3Dorg.mozilla:es-

ES:official%26source%3Duniv%26biw%3D1280%26bih%3D639%26tbn%3Disch&itbs=1&sa=X&ved=0CEoQrQMwEA. Consultadas el 15/03/2013.

MAO, Pei Wen. “La actualidad en la interlengua de estudiantes taiwanesas de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido / pretérito imperfecto”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 87-103, 2009.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002): Instituto Cervantes. Traducción de Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Strasbourg: Council of Europe. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Consultada el 17/04/2014.

MARCO MARTÍNEZ, Consuelo y JADE LEE, Marco. “La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas”, en *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3-14, 2010.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. *Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español*, La competencia lingüística en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edinumen, 2003.

MARTÍN ORTEGA, Elena. *Competencia para aprender a aprender*, Alianza Editorial, 2007.

MARTÍNEZ ROBLES, David. “La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural”, Ed. UOC, 2007. Disponible en: http://books.google.com.hk/books?id=MwDCjMxx068C&pg=PA1&lpg=PA1&dq=La+lengua+china:+historia,+signo+y+contexto.+Una+aproximaci%C3%B3n+sociocultural&source=bl&ots=k8haw_WL8S&sig=hQkexThzk0u9mttqReQ_g-O23s0&hl=zh-CN&sa=X&ei=XYvCUeTVOuWkwX-74DICg&ved=0CFsQ6AEwBg. Consultada el 02/06/13.

MÉNDEZ MARASSA, Eduardo. “La enseñanza del español como L3 en la educación universitaria en Hong Kong: un intento de correcta acotación de nuestro objeto de estudio”. en *Signos ELE*, 13, 2007. Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2004>. Consultada el 14/04/2014.

MÉNDEZ MARASSA, Eduardo. *Problemas de los estudiantes chinos de español: ejercicios específicos*. U.N.E.D., 2005.

MÉNDEZ R., Nelson J. *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. Memoria de la maestría, Universidad de León, 2008.

MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, Nieves. “Los errores espontáneos en la producción lingüística”, disponible en: <http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista4/testi/errores.asp>. Consultada el 12/06/2013.

MIQUEL, Lourdes. “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b. Consultada el 25/06/2013.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. “Chino para profesores de español”, en *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes*: 213-226, 2011.

- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco y OTERO, Jaime. "The Status and Future of Spanish Among the main International Languages: Quantitative Dimensions", en *International Multilingual Research Journal*, 2: 67-83. 2008.
- MORI, M. *A teacher's nonverbal behavior in a beginning ESL class*. University of Minnesota, 1998.
- MUÑOZ LICERAS, J. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1992.
- MUÑOZ LÓPEZ, José Juan, *Integración de la comunicación no verbal en la clase de ELE*, Universidad Antonio de Nebrija, 2008.
- MUÑOZ MORENO, Carmen. "Dificultades del alumnado chino para el aprendizaje de la lengua española en primaria. Aspectos lingüísticos y socioculturales", en *1^{er} Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, 2010. Disponible en: http://lawebdelatal.weebly.com/uploads/4/2/0/4/4204890/dificultades_del_alumnado_chino.pdf. Consulta: 10/04/2014.
- NISBET, Deanna. *Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students*. Regent University: ProQuest UMI Dissertation Publishing, 2002.
- OECD. "What is the Student-Teacher Ratio and How Big are Classes?", en *Education at a Glance*, 2011. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631144.pdf>. Consultada el 10/03/2014.
- OLLÉ, Manel. "300 años de relaciones (y percepciones) entre España y China", en *Universidad Pompeu Fabra, Huarte de San Juan, Geografía e Historia*, 15, 83-92, 2009.
- OWAIN, James. "The Different Teaching Methods between China and Western Countries". Disponible en: <http://wenku.baidu.com/view/b332931d6bd97f192279e947>. Consultada el 23/06/2013.
- PEASE, Allan y PEASE, Barbara. *The Definitive Book of Body Language: How to Read Others' Thoughts by Their Gestures*. Pease International, 2004.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores", en *Lingüística en la red*, 1, 1-29. Disponible en: <http://www.linred.com>. Consultada el 17/04/2014.
- PENNER, Janice. "Change and Conflict: Introduction of the Communicative Approach in China", en *TESL Canada Journal*, 12, 1995. Disponible en: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/649/480>. Consultada el 12/06/13.
- PÉREZ-MILÁNS, Miguel. "Caught in a "West/China Dichotomy": Doing Critical Sociolinguistic Ethnography in Zhejiang Schools", en *Journal of Language, Identity & Education*, 10: 164-185. 2011.
- PÉREZ-MILÁNS, Miguel. "Spanish Education and Chinese Immigrants in a new Multicultural Context: Cross-Cultural and Interactive Perspectives in the Study of Language Teaching Methods", en *Journal of Multicultural Discourses*, 1: 60-85. 2008.
- PETKOV, Doncho y PETKOVA, Olga. "Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool", en *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499-510, 2006.

- PINTO DORIA, Lida. “La comunicación no verbal: kinésica y proxémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras”. *Disponible en:* <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Comunicaci%C3%B3n-No-Verbal-Kin%C3%A9sica-y/3511979.html>. Consultada el 24/06/2013.
- Plan curricular del Instituto Cervantes. *Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva, 2006.
- PLANAS MORALES, Silvia. *Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española*, Universitat Rovira I Virgili, 2010.
- PLANAS MORALES, Silvia y VILLALBA, Xavier. “Las similitudes en el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos del español”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, 2: 901-914. 2007.
- PORTAL EmDiv. Uma Janela Para o Mundo. “Las lenguas de Asia”. Disponible en: www.emdiv.org. Consultada el 15/04/2012.
- Proel.org. “Mapa lingüístico de China”. Disponible en: <http://proel.org/img/mundo/china.gif>. Consultada el 24/04/2014.
- RAMÍREZ ALCASSER, Juan. “¿Por qué estudian los chinos español?”. *Disponible en:* <http://www.zaichina.net/2012/01/18/%C2%BFpor-que-estudian-los-chinos-espanol/>. Consultada el 19/03/2013.
- RAMSEY, S. Roberts. *The Languages of China*. Princeton: Princeton University Press, 1987.
- RAO, Zhenhui. “Understanding Chinese Students’ Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspectives”, en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27: 491-508. 2008.
- Real Academia Española, “Diccionario de la lengua española”. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>. Consultada el 07/03/2014.
- RIBAS MOLINÉ, Rosa. *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*. Edelsa, Madrid, 2004.
- RIEGER, Borbála. “Hungarian University Students’ Beliefs About Language Learning: A Questionnaire Study”, en *TWoPaLP*, 3, 2009.
- RIUTORT CÁNOVAS, Antonio. *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes, 2010.
- RIUTORT CÁNOVAS, Antonio y PÉREZ VILLAFANE, Esther. “Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías”, en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas. SinoELE: 238-252*, 2007.
- ROCA DE LARIOS, Julio y MANCHÓN RUIZ, Rosa María. “Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela”, en *Porta Linguarum*, 5, 63-76, 2006.

- RODRÍGUEZ ESTELLER, Omar. *Estudiantes chinos de Malasia y China frente a tareas de interacción oral. Una perspectiva sociocultural sobre la aplicación del enfoque comunicativo en Asia*, Universiti Sains Malaysia, 2008.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, M. “Errores de pronunciación en estudiantes chinos de español: propuestas de corrección”, en *Actas del XI Congreso de Enseñanza de Español en Asia*, Taiwan University Press: 212-225, 2006.
- RONCERO MAYOR, Luis. “La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad”, en *SinoELE*, 2011. Disponible en:
<http://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/sinoele-4?id=131&lang=es>. Consulta: 10/04/2014.
- ROVETTA DUBINSKY, Pablo V. “Jornada laboral y días festivos en China”. *Disponible en:*
<http://blogs.globalasia.com/china-reflexiones-orientales/jornada-laboral-y-dias-festivos-en-china/>. Consultada el 20/06/2013.
- RUESH, Ashley *et al.* *Student and teacher perceptions of motivacional strategies in the foreign language classroom*, Innovation in Language Learning and Teaching, 2011.
- RUIZ CAMPILLO, José P. y LOZANO LÓPEZ, Gracia. “Hacia una evaluación interna de la tarea comunicativa”. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/campillo01.htm. Consultada el 16/04/2014.
- SAITZ, Robert L. “Gestures in the Language Classroom”, en: *English language teaching*, 21, 33-37. 1966.
- SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997.
- SHARIFABAD, Masoud Rae y VALI, Sara. “A Comparative Study of Native and Non-native Body Language: The Case of Americans’ Kinesics vs. Persian English Speakers”. Disponible en:
<http://www.immi.se/intercultural/nr26/sharifabad.htm>. Consultada el 11/04/2014.
- SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E.; SULLIVAN, R. *Understanding intercultural communication*. Wadsworth Publishing Company, 1981.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto. “Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español”, en *MarcoELE*, 8, 2009.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto José *et al.* “Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante”. Disponible en:
http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=123&Itemid=103&lang=zh-CN. Consultada el 21/06/2013.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto José. “Dificultades del enfoque comunicativo en China”. Disponible en:
http://congresoELE.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48. Consultada el 29/01/2014.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto José. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Universidad de Murcia, 2008.

- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 2004.
- SANS, Neus. “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans_01.htm. Consultada el 16/04/2014.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío. “La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica”. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/4946/1/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf>. Consultada el 24/06/2013.
- SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- SANTOS ROVIRA, José María, *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Colección Ariadna, 2011.
- SELINKER, L. “Language transfer”, en *General Linguistics* 9, 67-92, 1969.
- SELINKER, L. “Interlanguage”, en *IRAL*, X (2), 209-231, 1972.
- SHEN, Yi, “Contenidos culturales en el libro de texto de ELE: parámetros de análisis”. en *Tinta china*, 3, 6-9, 2012.
- SHURU, Fang y CORTÉS MORENO, Maximiano, *Español básico para alumnos chinos*. Ed. Santillana Universidad de Salamanca, 2007.
- SIERRA MARTÍNEZ, F. “Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2” en *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (v.II)*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 663-671, 1999.
- SONG, Miao Miao. “A Study on Lexical Errors in Senior High School Students’ English Writing”. Disponible en: <http://max.book118.com/html/2013/1208/5159347.shtm>. Consultada el 10/04/2014.
- SOLER-ESPIAUBA CONESA, Dolores, “Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural”, en *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: 819-834, Cáceres, 2008.
- SUÁREZ GARCÍA, Jesús *et al.* “Todoele.net – Página del profesor de español como lengua extranjera”. Disponible en: <http://www.todoele.net/>. Consultada el 11/06/2013.
- SUN, Hong Bo. “El avance del idioma español en China”. Disponible en: <http://america.infobae.com/notas/35443-el-avance-del-idioma-espanol-en-china>. Consultada el 17/03/2013.
- SWAN, Michael y SMITH, Bernard. *Learner English: A Teacher’s Guide to Interference and Other Problems, 2nd Ed.*, Cambridge Handbooks for Language Teachers, 2001.

- SWAN, Michael. “Una Mirada crítica al enfoque comunicativo (1)”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan_01_I.htm. Consultada el 16/04/2014.
- SWAN, Michael. “Una Mirada crítica al enfoque comunicativo (2)”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan_01_II.htm. Consultada el 16/04/2014.
- TANG, Mailing y TIAN, Jianrong, “Associations between Chinese EFL graduate students’ beliefs and language learning strategies”, en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-22, 2014.
- THE WORLD BANK. “Gender Gaps: Figures & Facts”. Disponible en: <http://www.worldbank.org/>. Consultada el 20/06/2013.
- TORRES SÁNCHEZ, Amparo. “Los signos no verbales en la clase de ELE”, en *Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China: Integración de destrezas comunicativas en el aula, dificultades y propuestas de aplicación*, 2010, disponible en http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Amparo.pdf. Consultada el 14/04/2014.
- THURGOOD, Graham y LAPOLLA, Randy J. *Sino-Tibetan Languages*, Routledge Language Family Series, 2003.
- TU, Chih-Hsiung. *How Chinese Perceive Social Presence: An Examination of Interaction in Online Learning Environment*, Educational Media International, 2010.
- VACAS HERMIDA, Asunción. “El enfoque por tareas”, en *Tierra de Nadie*, 9, 2004. Disponible en: <http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>. Consultada el 10/04/2013.
- VARGAS URPI, Mireia. *Coping with Nonverbal Communication in Public Service interpreting with Chinese Immigrants*, Oklahoma State University, 2004.
- VÁZQUEZ, Graciela. *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 1991.
- VÁZQUEZ, Graciela. “El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones” en *Fundación Antonio de Nebrija (2009) Revista Nebrija de Lingüística Aplicada nº 5*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 104-114, 1992.
- VÁZQUEZ, Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa, 1999.
- VÁZQUEZ, Graciela. “Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía” en *Fundación Antonio de Nebrija (2009) Revista Nebrija de Lingüística Aplicada nº 5*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 115-122, 2009.
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel. *Aportaciones de la lingüística*. Universidad de Santiago de Compostela, 2001
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel. *Aportaciones de la lingüística contrastiva*. Universidad de Santiago de Compostela, 2001.
- VIBULPHOL, Jutarat. *Beliefs About Language Learning and Teaching Approaches of Pre-Service EFL Teachers in Thailand*, Oklahoma State University, 2004.

- VILLAESCUSA ILLÁN, Irene. *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE, El currículo de E/LE en Asia-Pacífico*. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico, (Manila, noviembre de 2009), Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, 2010.
- VISTAWIDE. “World Languages & Cultures”. Disponible en: http://www.vistawide.com/languages/top_30_languages.htm. Consultada el 18/12/2013.
- WALKER, George. *Oriente es oriente y Occidente es occidente*, Organización del Bachillerato Internacional, 2010.
- WANG Victor y FARMER, Lesley. “Adult Teaching Methods in China and Bloom's Taxonomy”. Disponible en: http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/v2n2/articles/PDFs/Article_Wang_Farmer.pdf. Consultada el 23/06/13.
- WANG, Nan. *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China*, University of Victoria, 2005.
- WANG, Ting. “Análisis comparativo sintáctico (chino-español) para la enseñanza del español para sinohablantes”, en *Actas del III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (III EPES): Dificultades de la lengua española para sinohablantes. Universidad de Jaén, 26-28 de enero de 2012*. Publicaciones de la Universidad de Jaén. 124-166, 2013.
- WANG, Ting y MOORE, Leah. “Exploring Learning Style Preferences of Chinese Postgraduate Students in Australian Transnational Programs”, en *International Journal of Pedagogies and Learning*, 3(2), 31-41, 2007.
- WANG, Ying. “Examining Chinese Students’ Internet use and cross-cultural adaptation: does loneliness speak much?”, en *Asian Journal of Communication*, 19: 80-96. 2009.
- WEST, Tara. *Body Language Magic*. White Dove Books, 2008.
- WU, Man Fat (Manfred). “Problems Faced by Chinese Learners in L2 English Learning and Pedagogic Recommendations from an Inter-Cultural Communication Perspective”. Disponible en: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/problemschinese.html>. Consultada el 07/03/2014.
- XIE, Shuzhen. “Consideración de los factores afectivos en la expresión oral de los aprendientes de ELE en Taiwán”, en *Actas del Décimo Simposio sobre la Didáctica, la Cultura y la Traducción del Español, Universidad de Tamkang, Tamsui (Taiwán), 21-22 de mayo*, 295-307, 2010.
- XU, Yang. *English Language Teaching, CCSE*, 2010.
- YANG, TIEDONG. “Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes”, en *SinoELE* 8, 17-41, 2013.
- YAO, Zheng. “Sobre dialectos chinos y otras cuestiones”. Disponible en: <http://www.aprendechinohoy.com/blog/?p=164>. Consultada el 24/02/2013.
- YI, Shen. “Las estrategias del aprendizaje de léxico de los estudiantes chino: apéndices”, Congreso Mundial de Profesores de Español, 2011. Disponible en: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/las-estrategias-del-aprendizaje-de-los-estudiantes-chinos>. Consultada el 05/06/2013.
- YIK, Michelle. “Studying Affect Among the Chinese: The Circular Way”, en *Journal of Personality Assessment*, 91: 416-428. 2009.

YU, Liming. *Communicative Language Teaching in China: Progress and Resistance*, *Tesol Quarterly*, 1, 2001.

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2007.

ZEYNALI, Simin. “Exploring the Gender Effect on EFL Learners` Learning Strategies”, en *Theory and Practice in Language Studies*, 2: 1614-1620. 2012.

ZHI, Chen. “Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas”, en *SinoELE – Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 4: 54-67. 2011.

ZHOU, Minkang. *Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos lingüísticos y culturales*, Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.

Índice de tablas y figuras

Actividades adjuntas de expresión escrita y kinésica.	P. 142
Cuestionario inicial sobre las dificultades del alumnado.	P. 141
Fig. 1. <i>Manuales de ELE empleados en las aulas chinas: Sueña 1, Sueña 2 y Español Moderno 1 y 2.</i>	P. 91
Fig. 2. <i>Recurso básico disponible en muchas aulas de ELE.</i>	P. 94
Fig.3. <i>Esquema conceptual del enfoque comunicativo en la enseñanza.</i>	P. 106
Fig. 4: <i>Ilustración del porcentaje total obtenido a partir del cálculo de los errores cometidos por los alumnos.</i>	P. 154
Fig. 5: <i>Mapa según la procedencia geográfica de los alumnos sometidos a estudio.</i>	P. 154
Fig. 6: <i>Procedencia de los alumnos según su provincia origen.</i>	P. 155
Fig. 7: <i>Cuestionario ofrecido al personal docente de la Universidad Normal de Changchun.</i>	P. 163
Fig. 8: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 1 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 167
Fig. 9: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 2 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 168
Fig. 10: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 3 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 169
Fig. 11: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 4 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 170
Fig. 12: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 5 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 171
Fig. 13: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 6 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 172

Fig. 14: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 7 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 174
Fig. 15: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 8 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 175
Fig. 16: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 9 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 176
Fig. 17: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 10 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 177
Fig. 18: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 11 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 178
Fig. 19: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 12 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 180
Fig. 20: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 13 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 181
Fig. 21: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 14 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 182
Fig. 22: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 15 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 183
Fig. 23: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 16 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 184
Fig. 24: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 17 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 185
Fig. 25: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 18 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 187

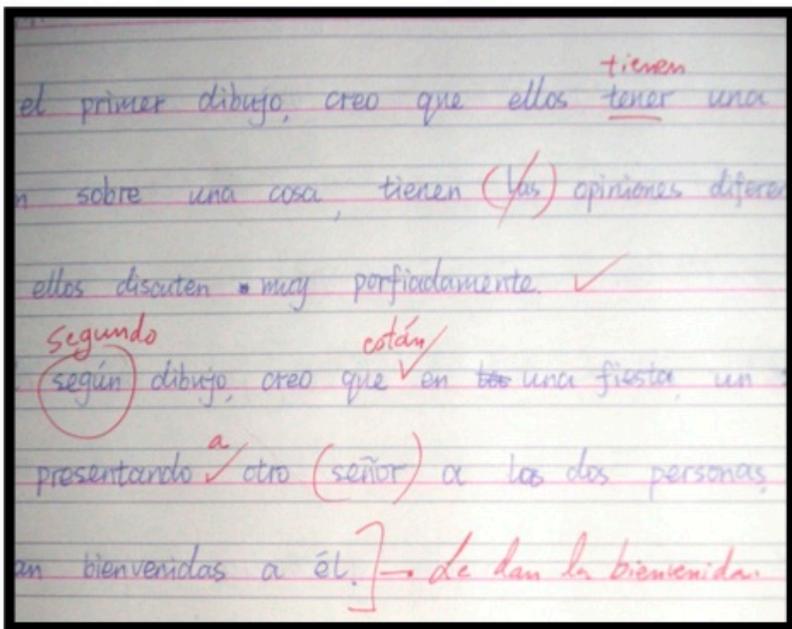
Fig. 26: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 19 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 188
Fig. 27: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 20 del cuestionario ofrecido al profesorado.</i>	P. 190
Fig. 28: <i>Cuestionarios ofrecidos los estudiantes de español de la Universidad Normal de Changchun.</i>	P. 193
Fig. 29: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 1.</i>	P. 196
Fig. 30: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 2.</i>	P. 197
Fig. 31: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 3.</i>	P. 198
Fig. 32: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 4.</i>	P. 200
Fig. 33: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 5.</i>	P. 201
Fig. 34: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 6.</i>	P. 202
Fig. 35: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 7.</i>	P. 203
Fig. 36: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 8.</i>	P. 204
Fig. 37: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 9.</i>	P. 205
Fig. 38: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 10.</i>	P. 206
Fig. 39: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 1 del cuestionario de motivación.</i>	P. 208
Fig. 40: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 2 del cuestionario de motivación.</i>	P. 209

Fig. 41: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 3 del cuestionario de motivación.</i>	P. 210
Fig. 42: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 4 del cuestionario de motivación.</i>	P. 211
Fig. 43: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 5 del cuestionario de motivación.</i>	P. 212
Fig. 44: <i>Resultados obtenidos a partir de la premisa 6 del cuestionario de motivación.</i>	P. 213
Fig. 45: <i>Resultados generales obtenidos a partir de las premisas del primer cuestionario presentado a los estudiantes.</i>	P. 221
Fig. 46: <i>Resultados generales obtenidos a partir de las premisas del primer cuestionario presentado a los estudiantes.</i>	P. 221
Fig. 47: <i>Presuposiciones iniciales y procedimientos generales de actuación del alumnado (por orden de porcentaje).</i>	P. 222
Fig. 48: <i>Resultados generales obtenidos a partir de las premisas del cuestionario de motivación.</i>	P. 223
Fig. 49: <i>Presuposiciones, ideas preconcebidas y razones frecuentes por las que el alumnado chino inicia el aprendizaje de ele.</i>	P. 224
Tabla 1. <i>Datos sobre los sujetos del análisis.</i>	P. 30
Tablas 2 y 3. <i>Respuestas de los estudiantes del primer grupo.</i>	P. 143
Tablas 4 y 5. <i>Respuestas de los estudiantes del segundo grupo.</i>	P. 145
Tablas 6 y 7. <i>Respuestas de todos los estudiantes.</i>	P. 146

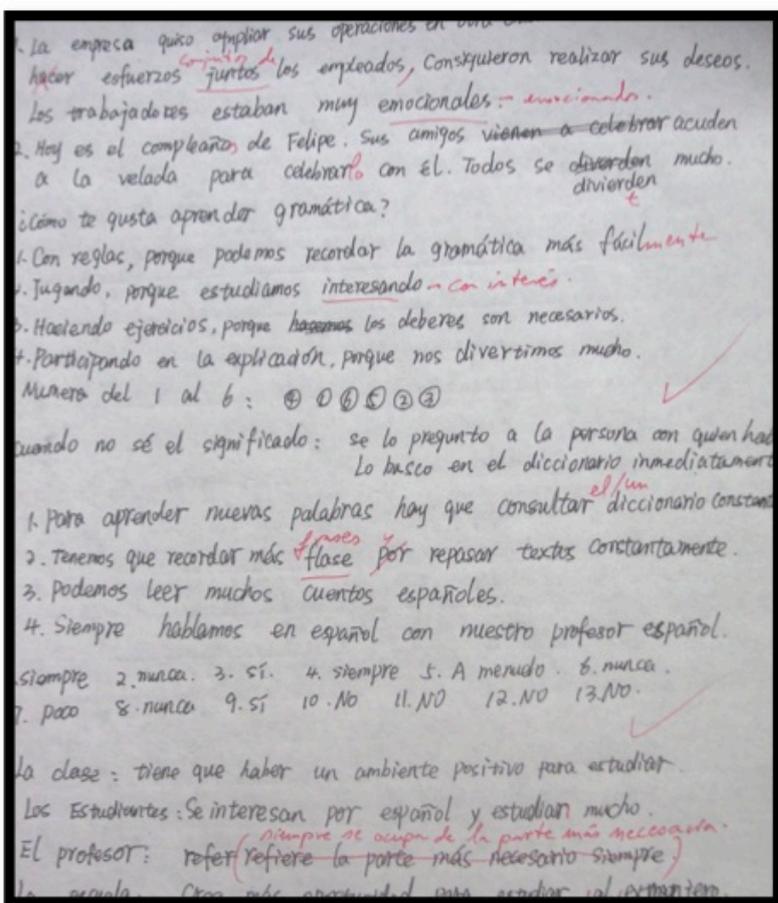
Tabla 8. <i>Errores de los estudiantes del primer grupo.</i>	P. 148
Tabla 9. <i>Errores de los estudiantes del segundo grupo.</i>	P. 148
Tabla 10. <i>Errores totales de los estudiantes.</i>	P. 149
Tabla 11. <i>Errores de los estudiantes del primer grupo.</i>	P. 149
Tabla 12. <i>Errores de los estudiantes del segundo grupo.</i>	P. 150
Tabla 13. <i>Errores totales de los estudiantes.</i>	P. 150
Tabla 14. <i>Errores totales de los estudiantes.</i>	P. 151
Tabla 15. <i>Cómputo final de errores.</i>	P. 151
Tabla 16. <i>Errores totales de los estudiantes.</i>	P. 152
Tabla 17. <i>Total de procedencias por número de alumnos y promedio de la edad.</i>	P. 153

Anexos

ANEXO 1: Muestras de errores cometidos por los estudiantes del Grupo A en una actividad de expresión escrita:



INFORMANTE	1
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A



INFORMANTE	2
Sexo	M
¿Bilingüe?	Sí
Grupo	A

P200 / 14

Ana, Pau y Luis son amigos y compañeros de trabajo. Un día, Ana ~~les~~ ^{les} dijo una noticia buena, ella consiguió ^{un} premio ^{con} ~~como~~ ^{un} ~~vino~~ proyecto excelente. Zita ^{quiso} ~~querio~~ invitar a comer ~~los~~ ^{las} ~~los~~ ^{las} tres personas ^{que} ~~estuvieron~~ ^{estuvieron} ~~acclamando~~ ^{acclamando}.

Ayer, se ~~recreó~~ ^{recreó} la fiesta en la facultad de español. Mucha ~~gente~~ ^{gente} ~~se~~ ^{se} ~~reunieron~~ ^{reunieron} ~~en~~ ^{en} ~~la~~ ^{la} ~~fiesta~~ ^{fiesta} para ~~divertirse~~ ^{divertirse}. Cantaban, ~~hablaban~~ ^{hablaban} y bebían vino. Todos estaban contentos.

INFORMANTE	3
Sexo	H
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

1. En la fábrica, todos los obreros trabajan mucho todos los días pero el jefe ~~no~~ ^{no} dio el salario a los obreros el mes pasado. Ahora, los obreros ~~vamos~~ ^{vamos} a la oficina del jefe a pedir el ~~salario~~ ^{salario}. Pero el jefe no quiere dar nada. Por eso, los obreros están muy ~~enfadados~~ ^{enfadados} y están ~~alterando~~ ^{alterando}.

2. Paco celebró una velada el pasado fin de semana. Invitó a los amigos a su casa. En la velada, Paco y sus amigos hablaron ~~mucha~~ ^{mucha} sobre ~~el~~ ^{la} trabajo, ~~la~~ ^{la} familia y ~~la~~ ^{la} vida. En el fin ~~terminaron~~ ^{terminaron} ~~para~~ ^{para} la amistad. ^{* Al final}

P202/1

Me ha parecido fácil, porque en este libro, no hay muchas palabras desconocidas. Y la gramática ~~no~~ ^{no} es muy difícil también. Por eso, me ha parecido fácil.

^{↳ tampoco = [No] + [No] *}

P202/2

1. Asistir a clase todos los días y poner mucha atención.

2. Leer, ver la televisión y escuchar música en español.

3. Aprender la gramática y el vocabulario.

4. Participar en clase.

5. Participar en cualquier ocasión con nativos.

6. Hacer todos los deberes y estudiar mucho en casa.

INFORMANTE	4
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

Para / 14
 12. ^{cas} Los tres personas disaccieron para un nuevo proyecto del negocio. Un hombre quería ampliar la empresa en China, pero otro no quería. Esta señora disacció con ellos las posibilidades de ampliar las operaciones de la empresa en todo el mundo no solo en China. ✓

13. Los cuatro personas celebraron la fiesta de Navidad. Ellos cantaron, bailaron y bebieron. Se saludaron ^{el uno al otro} a otro. No durmieron hasta muy tarde. Todos los ^{!!'} son muy contentos. _{están}

Para / 1.
 1. Me ^{se} ha parecido fácil, porque puedo aprender de memoria las palabras.
 2. Difícil, porque ^{en} todo verbo hay conjugación.
 3. Muy difícil, porque ~~no~~ ^{no} encuentro las dificultades en hablar.

INFORMANTE	5
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

día después de ^{soluciones} todas las cosas de su padre, los tres se reunieron juntos y se peleaban ~~fruentemente~~ fuertemente. Como los hijos no son hijos sumisos, cada uno quiere lograr la mayor parte de la herencia de su padre. La hija dice que era la pequeña en casa, pero debía conseguir más. El hermano mayor dijo que era la mayor y tenía una empresa que no caminaba bien, por eso necesitaba mucho dinero rápidamente. Y el hijo menor dijo que estaba estudiando en la universidad y ^{los} ~~los~~ gastos ^{era} ~~era~~ mucho y no podía abandonarla. Así como, cada uno tenía su propia razón y nadie quería rendirse. Se los peleaban y peleaban hasta morir el día.

INFORMANTE	6
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

Para 14.
Los amigos están hablando. Los amigos o compañeros celebrados victoriosamente.
Los compañeros discutiendo asuntos. *celebrar una victoria*
Los amigos en la escuela celebrada una velada. *discusión*
Los amigos se reúnen para festejar. *celebrar*
Los amigos se reúnen para celebrar a los cumpleaños. *festa* **Alic**

Para 4.
Aprender gramática me parece:
necesario, práctico, divertido, es un interés
Con reglas, porque es fácil, sólo necesitamos necesitamos escuchar
escribir apuntes.
Jugando, porque para recordarlo es fácil y rápido. *la gramática*
Haciendo ejercicios, porque podemos usar los gramáticas en las oraciones.
Participando en la explicación, porque los estudiantes se estudian
efectuar actividades ayudando para estudiar.
Para 5. *hacer* *por los ayudan a*

Los escribo en mi diccionario particular, junto con un ejemplo.
Las relaciones con otros a los que se parecen.
Las relaciones con alguna idea o imagen concreta.
Las asocio a las palabras correspondientes en mi lengua.
Las escribo y las leo muchas veces.

INFORMANTE	9
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

una personalidad definida; por eso, en Buenos Aires,
manifestaciones culturales
hay las maneras de culturas son diferentes. Además,
es una ciudad joven que ha crecido muy rápido y
que se extiende como una mancha de aceite hasta la
Pampa. *→ pero hasta no copiar.* *→ No copiar.*

El paisaje del Buenos Aires es muy fantástica.
muchas parejas *jóvenes* de matrimonio viajan *en* B aquí para
siempre *sienten* sienten el amor. La Avenida Corrientes, "la calle
que nunca duerme" según el típico rioplatense, está
llena de cabarets, discotecas, restaurantes tradicionales
de carne a la brasa, etc. *→ el espíritu no se copiará.* Y otro aspecto de
la ciudad es su parque "Tres de Febrero" o "Palermo"
que es el sitio ideal para practicar cualquier deporte

INFORMANTE	10
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

hombre. ^{La es.} ^{La mina} al final, el hombre no debe su ^{sin embargo, el hombre fue feliz.}
 En China, ^{hay} tiene muchos sucesos casi iguales que este. Los niños ^{en casa} no hay padres ni otra persona, por eso, la electricidad, el agua, la ven cerrada incluso todas las cosas puntiagudas son muy peligrosas para los ^{los} ^{los} niños ^{muerto} por porque ^{en} casa solo en todo el año en China.
 Aunque el gobierno ha promulgado ^{los} reglamentos para salvar ^{los} niños, los padres todavía no ^{no} cuidado a sus niños. Cuando ^{de} sus niños ^{muerto} ^{de} los ^{se} ^{apreñaban} mucho pero el accidente ha ocurrido. No todos niños ^{muerto} ^{de} ^{un} hombre de suerte como Zhenhan. El hombre desconocido ha salvado una familia porque cuando Zhenhan cayó, el hombre ^{lo} ^{ve} por casualidad, pero "otros niños?" Es posible que los niños ^{ha} ^{muerto} por muchos ^{herras}, ninguna persona ^{le} ^{cuidado}, ^{qué} ^{pero}. Ahora, es una ^{problema} ^{sociedad}, no solo una familia, ^{todos} ^{pueden} ^{cuidar} ^{en} ^{esta} ^{vida} ^{de} ^{los} ^{niños}, porque los niños ^{son} ^{la} ^{esperanza} del futuro del país.
^{debenos} ^{No} ^{Siempre}

INFORMANTE	11
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

una ^{chica} ^{chica}.
 un estudiante
 el año pasado. ~~el~~ ^{hombre} que no tenía
 él ^{pasó} por el jardín. ^{vio} una ^{chica}
^{ban} en la misma ^{universidad}. ^{Todos} ^{los} ^{días}
^{te}. ^{Un} ^{día}. El chico dijo a la chica su ^{pa}
^{unos} ^{meses}. Se enamoraban. Ellos iban
 al lado de ^{lago} de ^{sus} ^{universidad}. Y

INFORMANTE	12
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

El era muy desesperado. Él rogó su novia muchas veces para no poder la chica. Pero la chica no aceptó. Por fin, él decidió a matar a su novia. Pienso que ya no ^{la} consiguió y no pudo hacer otro ^{la} demás ^{la} logró. Después de matar su novia, se suicidó. Por eso, él pudo acompañarla.
En mi opinión, ¡qué pena!

INFORMANTE	13
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

se suicida tras matar a su novia. Porque calle. Unos minutos después, el estudiante mató a su novia en el centro de la ciudad. Por último, se suicida cerca violento. En la universidad, siempre altercaba con otros alumnos en la misma clase. Según sus profesores, sus

INFORMANTE	14
Sexo	H
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

① En la biblioteca de la escuela hay muchos libros de español.
 ② En la escuela hay una parte para los estudiantes de español leer, hablar, recitar ^{o más} hablen o reciten. ^{lean,}

P207 ②

1. Me parece ^{que} la clase de español es muy bien ^{y es} interesante. Me gustan las clases, sobre todo aquella clase con PPT. ¡Que interesante! Es muy útil para nosotros. ^{tiene buen nivel.}
2. Pienso que algunos compañeros son muy bien. Pueden recitar, hablar y entender todo.
3. Pienso que la preparación del profesor es muy bien, pero quiero ^{bueno} mi profesora nos enseñe ~~me~~ más vocabulario y gramática nueva. Queremos conocer muchas palabras nuevas y útiles.
4. La actitud del profesor es muy bien. Siempre ^{nos} enseña nuevas palabras y gramática. ^{bueno}
5. Sí, mi profesor ~~me~~ me ha ayudado mucho. Siempre ^{nos} ha enseñado ~~las~~ palabras ~~me~~ nuevas y gramática muy útiles. ^{nos}
6. Me ha parecido ^{que} este libro no es muy interesante. Un poco aburrido. ^{más que}
7. Creo que los ejercicios para casa han sido muy suficientes, pero un poco difíciles.
8. Sí, creo que las actividades para practicar han sido muy interesantes.

INFORMANTE	15
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

200/14

2. Pepe, Paco y Cristina trabajan en una empresa muy grande. Ellos son compañeros de un grupo. Un día, el gerente les dijo que tenían que completar una tarea bastante importante. Al empezarla, todos ellos trabajaban desde ^(por la) mañana ^{hasta la} noche. Unas semanas después, el trabajo se terminó perfectamente. Cada uno estaba muy feliz, aunque tenía mucho agobio. Ellos admiraron y se abrazaron para celebrar sus victorias.

3) La facultad de español ^{chilena} recién llegada. (una profesora chilena) Ella se llama Rosa. Por eso, ^{hicieron una fiesta} una velada ^{darle la bienvenida} se efectuó para darla bienvenida. Todos los profesores y estudiantes la saludaron. Y cada uno

INFORMANTE	16
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

Paso es un hombre peruano. Él estudió con afán cuando ~~era~~ fue estudiante. En aquel entonces, él estudió mucho ^{cada} por día, ^{por} en la noche ~~el~~ trabajó. ~~en~~ En 2003, ~~el~~ trabajó en una empresa ^{grande} fue ~~un~~ gerente. En 2004, se conoció a Ana, y en 2005, se casó con ella. En 2007, Ana parió dos niños. Pero en 2008 ~~se~~ Paso ^{se} peleó con su mujer. Y ellos se divorciaron. Desde aquel entonces, el hombre ~~se~~ cuidó a sus niños sólo ~~de~~ todos los días.

INFORMANTE	17
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

1. Se nació en una familia feliz.
Hace diecinueve ^o años ^{que} se murió.
2. Él trabajó muy conienzudamente se dedicó al fábrica a la librería.
3. Se casaron el año pasado.
se divorciaron anteayer.
13. Este hombre es un funcionario. La relación es muy buen él y su mujer. Antes de se casaron, ellos conaban juntos con frecuencia. Había ^{hubo} una vez el novia que es su mujer ahora salió de viaje. La llevó al aeropuerto, yo ^{se puso} estó muy triste. Pensó mucho en su novia de los días que ^{durante} su ^{manejó} no estó. Hace cuatro años se casaron. Y ahora ellos tienen dos hijos, un hijo y una hija. Son muy monos. En una familia muy feliz.

INFORMANTE	18
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	A

ANEXO 2: Muestras de errores cometidos por los estudiantes del Grupo B en una actividad de expresión escrita:

Paso es un hombre peruano. Él estudió con afán cuando ~~era~~ fue estudiante. En aquel entonces, él estudió mucho ^{cada} por día, ^{por} en la noche ~~el~~ trabajó. ~~en~~ En 2003, ~~el~~ trabajó en una empresa ^{grande} fue ~~un~~ gerente. En 2004, se conoció a Ana, y en 2005, se casó con ella. En 2007, Ana parió dos niños. Pero en 2008 ~~se~~ Paso ^{se} peleó con su mujer. Y ellos se divorciaron. Desde aquel entonces, el hombre ~~se~~ cuidó a sus niños sólo ~~en~~ todos los días.

INFORMANTE	19
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Antes Lola tenía el pelo largo, ahora tiene el pelo corto.
Antes Lola le gustaba ponerse faldas, ahora le gustan los pantalones negros.
Antes Lola no se ponía aretes, ahora se pone aretes. era
Antes Lola fue simpática, ahora Lola iracunda.
Antes Lola le gustaba comer la verdura, ahora Lola le gusta comer ^{el} carne.
Antes Lola estudió mucho, ahora la nunca estudia. ^{no} fumaba
Antes Lola no fumaba, ahora fuma mucho.
Antes Lola nunca bebió, ahora bebe mucho ^{bebé} otros los días.
Antes Lola le gustaba leer los libros tranquilamente, ahora le gusta ir a la ^{ambos} ^{el} ar.
Antes Lola ^{amó} ^{al} hombre, ahora Lola ama ^{al} la chica.

INFORMANTE	20
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

1. Se nació en una familia feliz.
Hace diecinueve ^{años que} se murió.

2. Él trabajó muy conienzudamente se dedicó al fábrica a la librería.

3. Se casaron el año pasado.
se divorciaron anteayer.

13. Este hombre es un funcionario. La relación ^{fue una} bien él y su mujer. Antes de se casaron, ellos junto con frecuencia había ^{había} una vez su novia su mujer ahora salió de viaje. La llevó al al y estó ^{de puso} muy triste. Pensó mucho en su los días ^{durante su ausencia} que su novia no estó. Hace años ^{ya} se casaron. Y ahora ellos tienen dos un hijo y una hija. Son muy monos. En un muy feliz.

INFORMANTE	21
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Antes Vicky ^{se puso} la flor. ahora Vicky no pone la flor.

Antes Vicky tenía ^{el} pelo largo. ahora Vicky tiene ^{el} pelo corto.

Antes Vicky ~~se~~ parecía muy amable. ahora Vicky ~~se~~ parece rebelde.

Antes Vicky era ~~se~~ muy guapa. ahora Vicky es fea.

Antes su nariz ^{era} bastante pequeña. ahora su nariz es grande.

Antes Vicky no ^{se ponía} los pendientes. ahora Vicky pone los pendientes.

Antes sus pestañas ^{eran} largas. ahora no tiene las pestañas.

INFORMANTE	22
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Después del accidente de tráfico. Vicky se transportó al hospital. Después de la operación ella sintió mucho.

1. Antes ella tenía el pelo rubio y rizado, todavía llevaba la horquilla. Pero ahora ella tiene pelo corto. ¡Muy bien!

2. Antes ella casi no llevaba zorro, pero ahora lleva muchos zorro.

3. Antes le gustaba maquillarse y vestir faldas cortas pero ahora le gusta jugar al ordenador, todos los medianoche y salir con sus amigos a la discoteca.

4. Antes ella era una estudiante excelente

INFORMANTE	23
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Antes ella era una estudiante excelente y sacaba buenas notas pero ahora es una estudiante mala y siempre falta a clase.

5. Antes ella tenía una familia muy feliz y rica. Pero ahora su padre murió y la compañía de su padre que tenía quebrotó/ha quebrado.

INFORMANTE	24
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Cercando el día del cumpleaños de su enamorada
Príncipe tenía que ir a una chica desde la
otra vez, la hija de los campesinos pobres.
En esta muy preocupado viendo por la ventana
mismo tiempo se le ocurre una idea que lleva
máscara para ver su casita dándole una sorpresa
le regala algunas ^{que el mismo le dio} fotos. ^{de su propio}
El rey y la reina están muy enfadados por
hijo está enamorado de la chica de clase baja.
Ellos creen que esto les vendrá la jama de su
simetra pero ellos no pueden persuadir a su
ro a pesar el amor. Al final deciden aseguar
chica en secreto.

INFORMANTE	25
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

hacia la casa de la chica y les dice a sus
padres que quiere acompañarla para siempre
los padres están contentos y lo tratan como
su propio hijo.
Pasando muchos años pensando
Durante muchos años el rey y la reina
reflexionan lo que hicieron y se arrepienten mucho
y buscan a sus hijos llevando ^{con sus secretos} sus secretos y
quieren mirar toda la clase igualmente
luego, Toda el país está muy armonioso
y es feliz.

INFORMANTE	26
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Alejarse del ordenador

En China, los chicos necesitan más el ordenador que teléfono móvil. Si nos dan a elegir, un 80% de los problemas toda una semana sin ver programación te no podríamos alejarnos de nuestro ordenador durante días. Parece que ahora el ordenador es más necesario. Los avances en comunicación han supuesto necesidades básicas. Controlamos cómo nos comunicamos tecnología, y una de las prioridades de nuestra época habilidad de conectarnos en tiempo real con familiares y compañeros. Ya no miramos lo como simples cacharros, sino que se han convertido esencial en nuestras vidas. Internet es una herramienta en nuestras vidas ya que lo usamos para encontrar a

INFORMANTE	27
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

La niña de menos de 1 año cayó del octavo piso, el hombre que paseaba por esta calle, rescata la niña.

Los padres de los niños no tienen suficiente responsabilidad por sus hijos.

La niña de menos de 1 año, se llama Zhenzhen. en Guangzhou 10 Oct 2012, se cae a las 6:00 de la mañana, mira fuera de la ventana para buscar su padres, en ese momento, en casa no hay ninguna persona, los padres de Zhenzhen hacían deporte fuera de la casa, y la abuela de Zhenzhen iba al mercado para comprar la verdura. La ventana estaba cerrada, por eso, Zhenzhen cayó del octavo piso. Pero con muchos felices, el hombre desconocido que

INFORMANTE	28
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

equilibrio para ser colocado en un horno de
as, lugar bien ventilado, con el fin de facilitar
or de escape y aparatos lejos del campo magnético.
que los alimentos en el horno de microondas demastado
que no exceda el volumen de ~~tercio~~ un tercio también.
da ~~no debe~~ ^{debe} directamente sobre el plato giratorio, utilícese
resistente al ~~ca~~ calor, de cerámica o de hecho de un
se de plástico resistente al calor plena fluoración.
ses no deben ser de metal o cerámica con un patrón
no es apropiado para florecer. Sellado con un
e ~~microondas~~ microondas está prohibido alimentos tales ^{como} bolsos
~~los~~ alimentos tales bolsos, embutellada, ~~de~~ alimentos enlatados
castañas, huevos, etc, con el fin de evitar la contaminación
daño microondas. El uso de microondas en vacío
minimamente prohibida. Por lo general, se puede

INFORMANTE	29
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Shanghai es una de las mayores ciudades
ne y una de las más importantes del
El año pasado fui a Shanghai. ^{No le interesa}
esta ciudad hay una gran cantidad de
elot. que Todos son errores, ^{cambian} muy expresivos
y bonitos. La ciudad entera parece
ses de arquitectura moderna. El río de
es un afluente del río Yangtsé que
ca a Yoku de aquí. El río divide a
laid en dos, a la mitad este se

INFORMANTE	30
Sexo	H
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Vamos a ir, y también para emular los programas de Corea del Sur. Los nombres son el mismo. China también presentó un programa en Corea del Sur llamado «Running Man». Las llamadas de los usuarios por favor, vamos a ir «Running Man». ¿Por qué no pueden algunos de sus programas innovadores? Aunque el programa de Corea del Sur elogiado por muchas personas que siguen ciegamente los demás no es un enfoque innovador. China para emular espectáculos de televisión en Corea del Sur, el resultado será de dos tipos: no ser optimistas, cada persona...

INFORMANTE	33
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

...tación del medio ambiente
el "Premio Nobel" la salida
como Suecia, el premio, los
convertidos en el primero al
para el Grupo Intergubernamental

INFORMANTE	34
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Lola

1. Antes Vicky ^{se} puso la flor, ahora Vicky no ^{se} pone la flor.
2. Antes Vicky tenía ^{el} pelo largo, ahora Vicky tiene ^{el} pelo corto.
3. Antes Vicky ~~se~~ parecía muy amable, ahora Vicky ~~se~~ parece rebelde.
4. Antes Vicky era ~~se~~ muy guapa, ahora Vicky es fea.
5. Antes su nariz ^{era} bastante pequeña, ahora su nariz ^{es} grande.
6. Antes Vicky ^{se} ponía los pendientes, ahora Vicky ^{se} pone los pendientes.
7. Antes sus pestañas ^{eran} largas, ahora no tiene ^{las} pestañas.
8. Antes a Vicky le gustaban las faldas, ahora a Vicky le gustan ^{las} pantalones.

INFORMANTE	35
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

la tenía el pelo largo, ahora pelo corto.

ella le gustaba ponerse faldas, gustan los pantalones negros

ella no se ponía aretes, ahora aretes, era

ella ^{fue} simpática, ahora Lola

ella le gustaba comer la verdura, ella le gusta comer ^{el} carne.

ella estudió mucho, ahora ^{se} estudia.

ella no ^{se} fumó, ahora fuma mucho.

ella nunca ^{se} bebió, ahora bebe mucho días!

ella le gustaba leer los libros ^{de} amaba, ahora le gusta ir a la ^{el}

INFORMANTE	36
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

hacia Pudong y la peste taxi la exp
Universal del 2010 también tuvo se s
en Pudong. ^{ahora todos son de} la calle de Nanjing es m
en China por la conglomera^{ción} de
y la gran afluencia de gente. Es o
como la "primera calle comercial de
Por la noche, con las luces y los
de noⁿ encendidos. La calle tiene un
muy especial
Me gusta Shanghai mucho.

INFORMANTE	37
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

Cuando el horno de microondas nuevo debe
haber un espacio de no menos de 10 cm, se de
menos de 5 cm en la parte superior del
no se deben colocar ^{alimentos} en el microonda
no más de un tercio del volumen. ^{que siempre}
No se utilice el microondas sellado de los
tales como los alimentos envasados, embotellados
alimentos - ~~con~~ con piel, como castañas, huevo
fin de evitar contaminación explosiva o daños e
e microondas.

INFORMANTE	38
Sexo	M
¿Bilingüe?	No
Grupo	B

fin de evitar contaminación explosiva
de microondas.
no elige un largo tiempo de cocción
de no sobre - calentamiento de a
encendido. [!]
Cuando el horno de microondas
los ojos dentro de los 5 cm de
el trabajo de microondas. Debido
sensible a las microondas, para e

INFORMANTE	39
Sexo	H
¿Bilingüe?	Sí
Grupo	B

ANEXO 3: Contenidos de las clases del segundo semestre para los grupos A y B:
(Podemos observar que los contenidos no son los mismos que los del Grupo A)

Contenidos correspondientes al segundo semestre del año 2013 (desde marzo hasta julio) en la Universidad Normal de Changchun.

SEMANA 1: 4/03/2013 – 10/03/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 3 / Ámbito 1 ¿Alguna vez habéis conocido a algún famoso?	Ha sido un día estupendo.	Pretérito perfecto. Pretérito indefinido. Tipos de discurso. Profesiones y centros.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 1 / Ámbito 1 Vamos a conocernos	Aprendiendo a conocernos.	Descripciones. Comparaciones. Contraste entre “ser” y “estar”. La impersonalidad con “se”. Geografía, clima y ciudades.

SEMANA 2: 11/03/2013 – 17/03/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 3 / Ámbito 1 ¿Alguna vez habéis conocido a algún famoso?	Ha sido un día estupendo.	Tipos de textos (formales / informales). Actividades con la sinonimia. Ejercicios de familias léxicas.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 1 / Ámbito 1 Vamos a conocernos	Aprendiendo a conocernos.	Diferencias semánticas con “ser” y “estar”. Descripciones de cosas abstractas (como las emociones). Lengua y cultura: los acertijos y los trabalenguas.

SEMANA 3: 18/03/2013 – 24/03/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 3 / Ámbito 2 ¿Alguna vez habéis conocido a algún famoso?	Eran otros tiempos.	Descripciones en el pasado. Continuidad en las acciones o interrupción. Pretérito imperfecto. Preposiciones temporales. El cuerpo humano (intermedio).

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 1 / Ámbito 2 Vamos a conocernos	¿Qué familia!	La familia. Descripciones de características personales. Estados de ánimo. Tipos de discurso escrito. Cultura y familia: La familia española.

SEMANA 4: 25/03/2013 – 31/03/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 4 / Ámbito 1 ¿Qué le ha pasado?	En la comisaría. Simulacro de Examen Nacional.	Describir situaciones complejas. Narraciones. Estaba + gerundio. Estaba a punto de + infinitivo. Acababa de + infinitivo (etc).

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 2 / Ámbito 1 Me gusta hacer muchas cosas	Conocemos una lengua.	Verbos irregulares en presente. Tener intención de + infinitivo. Expresiones para los gustos, preferencias y obligaciones.

SEMANA 5: 1/04/2013 – 7/04/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 4 / Ámbito 1 ¿Qué le ha pasado?	En la comisaría. Simulacro de Examen Nacional.	Utilización de verbos para describir y para narrar acontecimientos. Diferentes géneros textuales y su vocabulario específico: ejemplo: <i>“Posibilidad de robo”</i> <i>“Susceptibilidad de hurto”.</i>

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 2 / Ámbito 2	Un día cualquiera.	Acciones y su frecuencia. Oraciones temporales. Cómo escribir una carta.

SEMANA 6: 8/04/2013 – 14/04/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 4 / Ámbitos 1 y 2 ¿Qué le ha pasado? Vamos de excursión.	En la comisaría. Simulacro de Examen Nacional.	Utilización de verbos para describir y para narrar acontecimientos. Diferentes géneros textuales y su vocabulario específico. Introducción al pretérito pluscuamperfecto.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 2 / Ámbito 2 Una rosa.	Un día cualquiera. Actividades a partir de la canción “Una rosa es una rosa - MECANO”.	Acciones y su frecuencia. Oraciones temporales. Repaso del pretérito indefinido. Introducción a los dichos populares y a las moralejas.

SEMANA 7: 15/04/2013 – 21/04/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 4 / Ámbito 2 Vamos de excursión.	El pretérito pluscuamperfecto. Los conectores del discurso. Tipos de textos: denuncias.	Actividades con los pretéritos. Actividades con los conectores. Cómo redactar una denuncia. Vocabulario relacionado con los incidentes. Opinión y contraste: los delitos y sus consecuencias en España y en China: procedimientos.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 3 / Ámbito 1 ¿Alguna vez habéis conocido a algún famoso?	Ha sido un día estupendo.	Tipos de textos (formales / informales). Actividades con la sinonimia. Ejercicios de familias léxicas. Los pretéritos y sus usos.

SEMANA 8: 22/04/2013 – 28/04/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 4 / Recapitulación Unidad 5 / Ámbito 1	¿Qué pasó?	Relación de acontecimientos pasados. Causas y consecuencias de un suceso. Organización de los relatos.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 3 / Ámbito 1 Unidad 3 / Ámbito 2	Ha sido un día estupendo. Eran otros tiempos	Pretérito imperfecto. Marcadores de tiempo. Preposiciones y su lugar en el tiempo. El cuerpo humano (intermedio). Los edificios públicos.

*Semana extendida*²¹

SEMANA 9: 29/04/2013 – 05/05/2013

Solo lectivo el domingo (por el jueves). Programación incluida en la semana 8.

SEMANA 10: 06/05/2013 – 12/05/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 5 / Ámbito 2	Sucesos, noticias, detectives por un día.	Relación de acontecimientos pasados. Causas y consecuencias de un suceso. Organización de los relatos.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 4 / Ámbito 1	¿Qué le ha pasado?	Describir situaciones complejas. Narraciones. Estaba + gerundio. Estaba a punto de + infinitivo. Acababa de + infinitivo (etc).

21 NOTA:

- Los días **27 y 28 de abril** (sábado y domingo) hay clases equivalentes al itinerario del lunes y el martes próximos, debido a la fiesta por el día nacional. Por este motivo, pese a haber sesiones estos días, los festivos son:

29, 30, 1, 2, 3 y 4 de mayo.

- El **5 de mayo** (domingo) vuelve a haber clase, pero esta vez equivalente al itinerario del jueves.

SEMANA 11: 13/05/2013 – 19/05/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 5 / Ámbito 2	Sucesos, noticias, detectives por un día.	Relación de acontecimientos pasados. Causas y consecuencias de un suceso. Organización de los relatos.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 4 / Ámbito 2	Vamos de excursión.	Describir situaciones complejas. Narraciones. Estaba + gerundio. El pretérito pluscuamperfecto.

SEMANA 12: 20/05/2013 – 26/05/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 5 / Ámbito 2	Sucesos, noticias, detectives por un día.	Relación de acontecimientos pasados. Causas y consecuencias de un suceso. Organización de los relatos.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 5 / Ámbito 1	¿Qué pasó?.	Describir situaciones complejas. Narraciones. Estaba + gerundio. El pretérito pluscuamperfecto.

SEMANA 13: 27/05/2013 – 02/06/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 5 / Ámbito 2 Recapitulación	Sucesos, noticias, detectives por un día.	Relación de acontecimientos pasados. Causas y consecuencias de un suceso. Organización de los relatos.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 5 / Ámbito 1	¿Qué pasó?.	Describir situaciones complejas. Narraciones. Estaba + gerundio. El pretérito pluscuamperfecto.

SEMANA 14: 03/06/2013 – 09/06/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 6 / Ámbito 1	Mirando al futuro.	El futuro simple y sus usos. El futuro perfecto y sus usos. El uso del presente del subjuntivo con el futuro simple y perfecto.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 5 / Ámbito 2	Sucesos, noticias, detectives por un día.	Describir situaciones complejas. Narraciones. Estaba + gerundio. El pretérito pluscuamperfecto. Comparaciones en el pasado.

SEMANA 15: 10/06/2013 – 16/06/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 6 / Ámbito 1	Mirando al futuro.	El futuro simple y sus usos. El futuro perfecto y sus usos. El uso del presente del subjuntivo con el futuro simple y perfecto.

POFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Unidad 5 / Ámbito 2	Sucesos, noticias, detectives por un día.	Describir situaciones complejas. Narraciones. Estaba + gerundio. El pretérito pluscuamperfecto. Comparaciones en el pasado.

SEMANA 16: 17/06/2013 – 23/06/2013

A partir de esta semana empieza el periodo de exámenes

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Exámenes.	Examen oral Examen escrito	Contenidos relacionados con el manual.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Exámenes.	Examen oral Examen escrito	Contenidos relacionados con el manual.

²² Durante esta semana hay un puente, por lo que no hay periodo lectivo con los grupos 7 y 8.

SEMANA 17: 24/06/2013 – 30/06/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Corrección de los exámenes Unidad 6 / ámbito 1	Mirando al futuro	Usos del futuro.

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Exámenes.	Examen oral al resto de los alumnos.	Contenidos relacionados con el manual.

SEMANA 18: 24/06/2013 – 30/06/2013

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo A	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Fin de clases	Fin de clases	Fin de clases

PROFESOR	CLASE/GRUPO	LIBRO/MANUAL	N.º DE SEMANAS
Michel René Bega González	Español segundo curso. Grupo B	Sueña 2	18

NOMBRE DEL TEMA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Fin de clases	Fin de clases	Fin de clases

